



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NÍVEA SILVA VIEIRA

**HEGEMONIA DO CAPITAL FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: a
atuação do Itaú Unibanco na política educacional**

Rio de Janeiro/ RJ
Março 2019

**HEGEMONIA DO CAPITAL FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
a atuação do grupo Itaú Unibanco na política educacional**

NÍVEA SILVA VIEIRA

**Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
(PPGE-UFRJ), na linha de pesquisa Estado- Trabalho-
Educação e Movimentos Sociais.**

Orientadora Vânia Motta

CIP - Catalogação na Publicação

S665h Silva Vieira, Nívea
A hegemonia do capital financeiro na educação brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional. / Nívea Silva Vieira. -- Rio de Janeiro, 2019.
286 f.

Orientador: Vânia Cardoso da Motta.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Capital Financeiro . 2. Estado Ampliado . 3. Política Educacional. I. Cardoso da Motta, Vânia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada **"A HEGEMONIA DO CAPITAL FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional"**

Doutorando(a): **Nivea Silva Vieira**

Orientador(a): **Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de:

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 22 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

Profa. Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (UERJ)

Profa. Dra. Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes (UFF)

Prof. Dr. Rodrigo Castelo Branco Santos (UNIRIO)

RESUMO

VIEIRA, Nívea Silva. **Hegemonia do capital financeiro: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional.** Rio de Janeiro, 2019. 286 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese investiga a participação ativa da holding Itaú Unibanco, através da Fundação Itaú Social e do CENPEC, na formulação e difusão de um modelo específico de educação de tempo integral, materializado no Programa Mais Educação, instituído em 2007 e reformulado em 2016. Ao longo de suas trajetórias, a Fundação Itaú Social e o CENPEC imprimiram os interesses da fração financeira nas políticas educativas escolares, demonstrando ser um dos mais importantes Aparelhos Privados de Hegemonia na organização do ativismo empresarial neste campo. Ambos os aparelhos cumpriram a função histórica de formação da consciência de sua própria classe e elaboração de estratégias para conquistar a adesão da classe trabalhadora e frear a materialização de seu projeto de sociedade. A presente tese analisa os produtos de divulgação dos aparelhos, relatórios institucionais, materiais pedagógicos e documentos produzidos pelas entidades e por seus intelectuais orgânicos, além de documentos produzidos por agências governamentais. O recorte temporal do trabalho abrange o momento da fundação do CENPEC, em 1987, e o ano de 2016, que demarca a reformulação do programa Mais Educação. Sob a luz do referencial teórico metodológico desenvolvido pelo marxista italiano Antônio Gramsci, buscou-se compreender a habilidade das entidades em organizar a atuação das diferentes frações do capital e das frações adversárias na sociedade civil, e a capacidade do complexo pedagógico em materializar o projeto de educação escolar do capital financeiro na sociedade política. Concluiu-se que a holding Itaú Unibanco obteve êxito em educar a sociedade a partir dos princípios do projeto social liberal e em definir e redefinir a política de expansão do tempo escolar em nível nacional, na atualidade.

Palavras-Chave: Capital Financeiro - Estado ampliado -Política Educacional

ABSTRACT

VIEIRA, Nívea Silva. **Hegemony of the financial capital: the action of Itaú Unibanco in the educational policy.** Rio de Janeiro, 2019. 286 p. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis investigates the active participation of the Itaú Unibanco holding company, through Fundação Itaú Social and CENPEC, in the formulation and diffusion of a specific model of full-time education, materialized in the More Education Program, instituted in 2007 and reformulated in 2016. Throughout of its trajectories, Fundação Itaú Social and CENPEC have impressed the interests of the financial fraction in school education policies, proving to be one of the most important Private Hegemonic Devices in the organization of business activism in this field. Both apparatuses fulfilled the historical function of forming the consciousness of their own class and devising strategies to win the adhesion of the working class and to curb the materialization of their project of society. This thesis analyzes the products of the apparatus, institutional reports, pedagogical materials and documents produced by the entities and their organic intellectuals, as well as documents produced by government agencies. The temporal cut of work covers the time of the foundation of CENPEC in 1987 and the year 2016, which marks the reformulation of the More Education program. In the light of the theoretical methodological framework developed by the Italian Marxist Antônio Gramsci, the aim was to understand the ability of entities to organize the performance of the different fractions of capital and opposing fractions in civil society, and the capacity of the pedagogical complex to materialize the project of school education of financial capital in political society. It was concluded that the Itaú Unibanco holding company succeeded in educating society from the principles of the liberal social project and in defining and redefining the policy of expanding school time at the national level, at the present time.

Key Words: Financial Capital - Expanded State - Educational Policy

Agradecimentos

Esta tese é um trabalho coletivo feito por mim e todos que os que contribuíram com orientações diretas, estudos coletivos, reflexões, palavras amigas ou com o acolhimento de minha pequena.

Agradeço à minha querida orientadora, Vania Motta, pela orientação, humanidade e pela peculiar gentileza que tornou este percurso mais leve e mais seguro. Vânia, não é possível expressar aqui o tamanho de minha felicidade em trabalhar com você. Gostaria de deixar registrado que foi fundamental para a conclusão desta tese a sua demonstração de confiança em meu trabalho e sua orientação de grande qualidade.

Agradeço a todos os membros desta banca de avaliação, que foram escolhidos em função da qualidade de seus trabalhos, do profundo conhecimento do referencial teórico-metodológico adotado nesta investigação e pelo compromisso com um projeto de educação verdadeiramente emancipador. Ao Professor Frederico Loureiro, agradeço pela rica reflexão teórica realizada em suas aulas e pelas contribuições feitas durante a qualificação desta tese. À professora Sônia Mendonça, agradeço por socializar seu roteiro de investigação, por meio de seus trabalhos e pelos apontamentos feitas durante a qualificação. À professora Virgínia Fontes, agradeço pela orientação coletiva que realiza por meio de sua produção bibliográfica e através dos muitos debates que participa. Ao professor Rodrigo Castelo, agradeço pelas reflexões socializadas nos encontros de grupo de estudos sobre a obra de Antonio Gramsci.

Agradeço a todos os companheiros do grupos de estudos GIEP e “Gramsci na Baixada” pelas agradáveis manhãs de sábado em que debatemos a obra de Gramsci e tomamos um delicioso café da manhã. Agradeço também aos meus colegas de trabalho da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da UERJ, que por longos anos vêm resistindo ao projeto de desmonte da universidade pública e lutado por uma educação de qualidade socialmente referenciada na Baixada Fluminense.

Agradeço a minha família – pai, mãe, irmão e cunhada, por entenderem este longuíssimo tempo em que mantive a casa fechada. Sim, novos tempos virão! A maioria dos livros será arrumada nas estantes, as cadeiras e mesas terão a função tradicional e as portas se abrirão com mais frequência. Amo muito todos vocês! Agradeço também à família de meu companheiro, por ajudar na tarefa de tornar a vida da minha filha mais divertida.

Agradeço ao Rodrigo Lamosa, pelo amor, carinho e por todo tipo de incentivo em todos os trabalhos que realizo. Não é possível descrever quantas vezes enxugou minhas

lágrimas, cuidou dos meus cansaços físico e mental e disse: “Vamos Juntos”! Foram muitos momentos de ansiedade e tensão e outros muitos de estudo, alegria e amor.

Finalmente, agradeço a minha pequena Rosa, que sabe a dor e a delícia de ter uma mãe “professora e escritora”. Com toda a sabedoria e pureza infantil, Rosa sempre afaga esta mãe atarefada com as palavras: “mãe, faz do seu jeitinho”!

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CEPAL– Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- COLEMARX– Coletivo de Estudos Marxistas
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- LIEAS – Laboratório de Investigação em Estudos Ambientais
- MARE – Ministério da Administração da Reforma do Estado
- MEC – Ministério da Educação
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PME – Programa Mais Educação
- PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira
- PT – Partido dos Trabalhadores
- OCDE – Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
- ONG – Organização não Governamental
- OS – Organização Social
- OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- ONU – Organização das Nações Unidas
- UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

CONSED – Conselho Nacional de Secretário de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estratificação das funções intelectuais.....	100
Quando 2- Empréstimos do Banco Mundial por setor – 1961-82.....	100
Quadro 3- Brasil, maiores bancos de investimentos, financeiras, e instituições de crédito imobiliário dez. 1980, por empréstimo.....	103
Quadro 4- estrutura acionárias do conglomerado Itaú –Unibanco em 31 de março de 2017.....	108
Quadro 5-Conselho Administrativo do Instituto Itaú Cultural 2011, 2013, 2015:.....	114
Quadro 6-Diretoria do Instituto Unibanco (2016)	116
Quadro 7-Conselho Curador da Fundação Itaú Social.....	124
Quadro 8- Campos do “Ativismo Social” do Itaú Unibanco.....	138
Quadro 9 -Grandes temas da reforma educativa na América Latina.....	168
Quadro 10: Estrutura organizativa do CENPEC.....	175
Quadro 11-Conselho Administrativo do CENPEC em 2016.....	178
Quadro 12 -Intelectuais orgânicos do CENPEC.....	183
Quadro 13-Parceiros do CENPEC na Sociedade Civil 1988-2006.....	187
Quadro14: Resumo do Livro: Muitos lugares para aprender (2003).....	209
Quadro 15-Definição do conceito “Comunidade da Aprendizagem”.....	214
Quadro16- Resumo do livro Cadernos do Cenpec – “Educação Integral”.....	217
Quadro17- Resumo do Livro: Tecendo redes sobre educação integral.....	223
Quadro 18-Resumo do Livro: Comunidade Integrada: A cidade das Crianças.....	235
Quadro 19- Projetos de referência para o Programa Mais Educação.....	241
Quadro 20-Resumo do caderno: Gestão Interssetorial do território.....	243
Quadro 21-Resumo do livro Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional.....	245
Quadro22-Resumo do Caderno: Redes de Saberes Mais Educação.....	250
Quadro 23- Organização do currículo do Programa Mais Educação.....	255
Figura 1- Investimento Social do grupo Itaú (1993-2016)	126
Figura 2 - Mapa da atuação da Fundação Itaú Social/CENPEC/UNICEF sobre o campo da educação de tempo integral.....	206

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1-HEGEMONIA, CLASSE SOCIAL E APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA NO SÉCULO XXI.....	26
1.1-A ampliação do Estado e da Sociedade Civil na concepção de Antonio Gramsci.....	26
1.2-Hegemonia da classe: domínio e direção.....	30
1.3-O papel do Intelectual no exercício da hegemonia.....	35
1.4-Os Aparelhos Privados de Hegemonia e a conformação social.....	38
2-O MOVIMENTO DE RECOMPOSIÇÃO BURGUESA: A CONSTRUÇÃO DO BLOCO HISTÓRICO GERENCIALISTA/NEOLIBERAL.....	43
2.1-Antecedentes: formação e crise do bloco histórico fordista/keyneisiano.....	43
2.2-A construção do bloco histórico neoliberal	50
2.3- Fissuras no Bloco histórico neoliberal e o segundo movimento da recomposição burguesa.....	64
2.4-A recomposição burguesa no Brasil.....	86
3- O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRO.....	95
3.1- A mundialização da economia.....	96
3.2-A organização do consenso na sobre a educação escolar na periferia do capitalismo.....	99
3.3- O crescimento econômico do grupo Itaú.....	101
3.4- O crescimento econômico do grupo Unibanco.....	105
3.5- A formação da holding Itaú e a incursão sobre a “questão social”	106
3.6- Os Aparelhos Privados de Hegemonia da holding Itaú Unibanco.....	109
3.6.1- Instituto Moreira Salles:	110
3.6.2- Instituto Itaú Cultural.....	112
3.6.3- Instituto Unibanco.....	115
3.7- A fundação Itaú Social	121
3.7.1-A construção da “nova cultura do voluntariado”.....	127
3.7.2- A educação como campo estratégico da “ação social empresarial”	137
3.7.3- A promessa de autonomia escolar.....	139

3.7.4- O princípio da “responsabilização por resultados” e a desresponsabilização dos governos sobre a escola pública.....	141
3.7.5- O sistema de apoio presencial dos professores: projeto de controle mais eficaz do trabalho docente.....	144
3.7.6- Estratégias para conquistar a adesão das famílias.....	146
3.7.7- A legitimação da precarização do trabalho docente.....	148
3.7.8- Escola Charter: a menina dos olhos da Fundação Itaú Social.....	150
4-CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA: o mais importante aparelho pedagógico da holding Itaú Unibanco.....	154
4-1-Marcos histórico do CENPEC: da função à construção da hegemonia na sociedade civil e no Estado ampliado.....	154
4.2-O CENPEC e a incursão sobre as políticas educativas.....	161
4.3- A hegemonia nas políticas educativas do século XXI.....	169
4.4- Os intelectuais orgânicos do CENPEC.....	174
4.5- Alianças para o equilíbrio instável: parceiros e financiadores.....	186
5-A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS BANQUEIROS.....	195
5.1- A construção da agenda de expansão do tempo escolar no interior da Fundação Itaú social e do CENPEC.....	196
5.2- Ações da Fundação Itaú Social e do CENPEC para a organização do consenso na sociedade sobre a ampliação do tempo escolar.....	206
5.3- A inserção do capital financeiro na política municipal ampliação do tempo escolar.....	234
5.4-A hegemonia do capital financeiro na política nacional de expansão do tempo escola; uma análise do Programa Mais Educação.....	238
5.5-As orientações práticas para o funcionamento do Programa Mais Educação.....	254
5.6- O capital financeiro avalia o Programa Mais Educação e redefine as diretrizes do Programa de fomento a ampliação do tempo escolar.....	261
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS.....	277

INTRODUÇÃO

Esta tese analisou criticamente a atuação da holding Itaú Unibanco junto à Sociedade Civil, através de seus principais Aparelhos Privados de Hegemonia voltado para atuação na política de educação escolar, tendo como foco a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Nosso objetivo foi verificar a capacidade da holding Itaú Unibanco em organizar politicamente a atuação das frações dominantes e inserir seus interesses no interior da Sociedade Política, especialmente na formulação das políticas educacionais direcionadas à Educação de tempo integral. A análise da extensa produção intelectual dos Aparelhos de Hegemonia do Itaú¹ permitiu compreender sua função histórica e seu papel enquanto representante da fração do capital financeiro, tanto no que diz respeito à formação da consciência de sua própria classe, quanto na elaboração de estratégias que incidiram junto aos trabalhadores, suas organizações e a formação de sua juventude.

A influência da holding Itaú Unibanco na política educacional escolar da atualidade pode ser verificada pela capacidade de mobilização social e intervenção política, desde os municípios e suas Secretarias de Educação, até agências que regulam as políticas federais de educação. Seu raio de atuação, inicialmente circunscrito ao âmbito regional, adquiriu os contornos nacionais a partir das três últimas décadas. Sob o mote de desenvolver ações que contribuem para a redução das desigualdades e o desenvolvimento da qualidade da educação, a Fundação Itaú Social e o CENPEC participam do bloco no poder² que define e redefine políticas públicas educacionais, dirigindo moral e intelectualmente outras organizações da sociedade, agregando à aparelhagem do Estado e conformando fração da classe subalterna ao projeto ético-político da fração burguesa que representa. Ciente da necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre e as classes dirigentes e a massa popular nacional³, o Itaú Unibanco construiu um complexo de Aparelhos Privados de Hegemonia voltados para a

¹ Parte significativa dessa produção está disponível em formato de periódicos, livros e atas de seus conselhos. Grande parte deste material está disponível nas páginas do Cenpec e do Itaú Social. As documentações não disponibilizadas por estes meio poderão ser acessadas, como ocorreu na elaboração deste projeto, na sede do CENPEC, localizada na cidade de São Paulo.

² Poulantzas (1977) definiu Boco no Poder como uma unidade contraditória entre distintas classes e/ou frações de classes, sob a hegemonia no seu interior de uma dessas frações ou classes, em suas relações com o Estado capitalista. Para o marxista, o Bloco no Poder podia ser explicitado a partir de três elementos: 1-Pelo conjunto de determinadas instituições – datadas historicamente – do Estado capitalista (no sentido ampliado) em sua relação com a luta política de classe; 2- Pelo campo das práticas políticas das classes e frações dominantes numa determinada conjuntura capitalista; 3-Pela divisão da classe burguesa em frações no interior do modo de produção capitalista. Frações (comercial, industrial e financeira) estas que não se relacionam simplifadamente com os efeitos particulares da instância política. Cif: PINTO e BALANCO, 2014, pp.45 e 46).

³ Ver conceito de hegemonia em LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale: Dicionário Gramsciano, 2017, p. 3062.

educação da sociedade, dentro dos princípios do projeto político. Desde os anos 1980, esses Aparelhos se especializaram na disseminação de seu projeto na sociedade civil e na disputa por sua transformação em políticas culturais, sociais e educacionais.

Nesta tese, priorizamos a análise da Fundação Itaú Social e do CENPEC, em função destes desatacarem na capacidade de mobilização social, na transformação dos projetos da fração financeira em interesses aparentemente universais, e por possuírem tarefas bem definidas no tocante à construção de hegemonia na sociedade. Enquanto a Fundação Itaú Social foi criada pelo capital financeiro para dirigir as frações aliadas, como denotam a estruturação de seus programas e seu principal quadro dirigente, o CENPEC foi criado para cumprir a tarefa histórica de formar intelectuais (individuais e coletivos) dispostos a sedimentar na sociedade civil a ideologia do capital financeiro, assimilar os intelectuais e programas das frações adversárias, adaptando-os aos seus interesses e travestindo-os em solução para a crise da escola pública brasileira.⁴

Optamos por analisar o complexo pedagógico do Itaú Unibanco para a educação escolar, sem nos deter à ordem cronológica dos acontecimentos. Nossa investigação se ateve ao grau de complexidade da instituição no processo de formação do consenso na sociedade civil e a penetração do projeto na sociedade política. Desta feita, analisamos destacadamente a Fundação Itaú Social, em um capítulo sobre os Aparelhos Privados de Hegemonia da holding Itaú Unibanco, e dedicamos um capítulo exclusivo para o CENPEC, em função de seu pioneirismo na articulação da “ação social empresarial” e de sua longevidade. As informações sobre a data de fundação da Fundação Itaú Social são contraditórias. Enquanto o Relatório anual de 2017 indicou a data de 14 de outubro de 1988, a página eletrônica da Fundação demarcou o ano 2000, como ano de seu lançamento. Esta fundação define-se como entidade sem fins lucrativos e declara como finalidade:

I. Gerir projetos de interesse da comunidade, de forma ampla e objetiva, apoiando ou desenvolvendo projetos sociais, científicos e culturais, nas

⁴ A consolidação do CENPEC enquanto Aparelho Privado de Hegemonia, se deu na esteira de dois grandes acontecimentos internacionais que delimitaram os rumos para educação dentro da perspectiva de recomposição do sistema. Em 1990, a Conferência Mundial Educação para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, realizada na cidade de Jointiem, na Tailândia, deliberou as diretrizes para a “reforma” da educação nos países da periferia do capitalismo. Neste mesmo ano, foi realizada na cidade de Barcelona, na Espanha, o Congresso Internacional Cidade Educadoras que difundiu um conjunto de princípios enfatizando o papel educador da cidade. A partir destes encontros, um conjunto de intelectuais, em todo mundo, passou a difundir uma perspectiva “ampliada” de educação básica, definindo como instâncias educativas, a família, a comunidade, os meios de comunicação, a cidade e etc. Uma vasta documentação produzida por importantes organismos também ajudou a organizar o consenso em torno do ideário de que a saúde da economia dependia de uma “reforma” no sistema educativo dos países da América Latina e do Caribe. Cif (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011). Foi neste período que a atuação do CENPEC ganhou dimensões nacionais, tornando-se um dos principais arautos da “reforma” educativa.

comunidades onde o Itaú Unibanco S.A. atua, prioritariamente nas áreas de ensino fundamental e saúde; e
 II. Apoiar projetos ou iniciativas já em curso, sustentados ou patrocinados por entidades de reconhecida idoneidade.
 (Fundação Itaú Social, Relatório Anual, 2017)

Segundo a ata de reunião da entidade (10/03/2016), as principais mantenedoras da Fundação Itaú Social são a holding Itaú Unibanco e as entidades que integram o conglomerado ITAÚSA (instituição do Itaú Unibanco que centraliza as decisões financeiras e estratégicas de um conjunto de empresas). Em 2017, o orçamento do aparelho foi de R\$ 120,9 milhões de reais.

Dentre as “parcerias” na sociedade civil, a Fundação destaca em sua página eletrônica: Associação Cidade Aprendiz, Associação Cultural Esportiva Amigos (Acesa), Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Comunidade Educativa CEDAC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds), Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Instituto Ayrton Senna, Instituto C&A, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa Instituto Fernand Braudel, Oficina Municipal, Projeto Comunitário Sorriso da Criança, Sidarta. Na sociedade política, a fundação destaca parceria com alguns fundos municipais de direito da criança e do adolescente, o Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social. Este Aparelho se apresentou como uma das frentes de investimentos do Itaú Unibanco para o desenvolvimento de programas voltados à “melhoria” da educação pública no Brasil. De acordo com seu relatório anual de 2016, o conjunto dos trabalhos, desenvolvido pela entidade, visa conectar as múltiplas faces do público educacional reunindo ações “para aprimorar o dia a dia do professor” e para “qualificar” a gestão das redes de ensino. (Fundação Itaú Social, Relatório anual, 2016)

O lançamento público da Fundação Itaú Social ocorreu 14 anos depois da fundação do CENPEC, em 1987. Em 2000, o Brasil já havia passado pelo evento da ressocialização da política que marcou o contexto da fundação do CENPEC e passava pelo período do aprimoramento da organização da ação empresarial sobre as políticas sociais. Nesta fase, em que algumas frações da classe dominante já estavam organizadas em instituições próprias, voltadas para a formação de pensamento e educação política da sociedade, o então grupo Itaú lançou mão da Fundação Itaú Social para organizar os interesses empresariais dentro de seu projeto, com aprimoramento das técnicas de avaliação de impacto social e econômico dos projetos para garantir mais “segurança” aos investidores da ação social.

O CENPEC, fundado em 1987, foi criado e presidido por Maria Alice Setubal⁵. O Aparelho organizou diversos associados na Sociedade Civil, incluindo frações da classe dominante, como bancos, indústrias, empresas de telecomunicações e Fundações empresariais, além de frações da classe “subalterna”, como associações comunitárias e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Entre seus “parceiros”, o CENPEC inclui agências da Sociedade Política, como o Ministério da Cultura, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, além de uma agência de um Estado estrangeiro, o Ministério da Educação de Cabo Verde. Ao longo dos seus 31 anos de existência, o CENPEC formulou currículos, produziu materiais pedagógicos dirigidos programas de aceleração da aprendizagem em Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de participar da formulação e execução de projetos destinados à formação docente.⁶ Durante a década de 1990, período que compreende marcos importantes para a educação brasileira, como a implementação da *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), em 1996, e a “Reforma” da aparelhagem do Estado, em 1995, houve um crescimento expressivo do número de organizações da sociedade civil empresariais, criadas para atuarem na esfera social, destacadamente na educação com “soluções” para a questão do desempenho escolar. Nesta conjuntura, o CENPEC ampliou sua capacidade de intervenção na escola pública, atuando na coordenação de projetos, que contou com a parceria entre entidades públicas e privadas, caracterizando-se como um dos principais articuladores desse movimento de inserção empresarial nas redes públicas de ensino.

Como descreve em sua publicação, *Cenpec: uma história e suas histórias* (2007), a entidade não se propõe a concorrer com outras organizações na promoção de projetos, seu intuito é negociar e auxiliar outros grupos, garantindo, assim, a adesão de outras instituições e

⁵ Maria Alice de Setúbal é filha de Olavo Setúbal, Presidente do Banco ITAÚ S.A. entre 1975 e 2005.

⁶No início dos anos 1990, o CENPEC participou da pesquisa que culminou no “Projeto Nordeste”, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), criado com o propósito declarado de melhorar a qualidade do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental das redes estaduais e municipais de educação, promovendo a integração entre estado e município e a mudança no padrão de gestão da educação pública. Em 1994, o Cenpec produziu a revista “Raízes e Asas”, composta por nove fascículos, duas fitas de vídeo, um livro e cartazes dirigidos a ação e apoio a formação de educadores. A série foi produzida em parceria com o Banco Itaú, com o Unicef e MEC e foi distribuída, em 1995, em 36 mil escolas. Os vídeos foram transmitidos pela TV Escola, TV Educativa e TV Cultura. O material foi utilizado pela Universidade de São Paulo no Programa de Capacitação destinado a mil coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (Cenpec,2007). Em 1996, desenvolveu o “Programa de Aceleração da Aprendizagem” com material pedagógico destinado a alunos e professores da 1ª a 4ª série: “Ensinar para Valer!” e “Aprender para Valer!” e da 5ª a 8ª série “Ensinar e Aprender”, ambos adotados por diversas secretarias de educação. Em 2001 construiu um portal dirigidos as escolas públicas, “EducaRede” lançados no ano seguinte. Esse programa tem parceria com a Fundação Telefônica e a Fundação Vanzolini. Em 2002. Promoveu o Projeto Aulas Unidas, visando a integração entre escolas de cinco países onde o Grupo Telefônica atua (Argentina, Brasil, Chile, Espanha e Peru). Realizou ente 2002 e 2005 políticas de capacitação nos estados de São Paulo, Ceará, Paraíba e Rio de Janeiro, atingindo cerca de 600 educadores da rede pública. Além desses e outros programas dirigidos às escola pública o Cenpec e seus parceiros também atuaram e atuam em projetos educativos e culturais fora da escola. C.f (Cenpec,2007).

docentes de universidades públicas e privadas. Partimos do entendimento de que as políticas públicas educacionais brasileiras não foram e não são impostas ao país por organismos internacionais sem a mediação, tão pouco são implementadas por um Estado burocrático, independente e sobreposto aos interesses de uma Sociedade Civil frágil e impotente. Compreendemos que analisar o Estado em seu modo ampliado (Gramsci, 2011) é romper com a falsa dualidade, Estado-Sociedade.

As políticas públicas resultam da correlação de forças entre as frações de classe em permanente disputa e produção de consensos provisórios, tanto no interior da Sociedade Civil, esfera em que as classes sociais, assim como suas frações, difundem seus aparelhos privados de hegemonia, quanto junto às agências da Sociedade política (Ministérios, Secretarias, Conselhos, Câmaras setoriais) visando dirigir de forma privada a execução do fundo público. As políticas públicas, incluindo aquelas que interessam a este projeto, não resultam, portanto, de um “Estado sujeito”, que paira sob a sociedade e seus conflitos, nem um “Estado objeto”, que se reduz a um mero instrumento de uma determinada classe social ou fração de classe. Elas resultam das disputas iniciadas na Sociedade Civil que se estendem ao interior da Sociedade Política que, por sua vez, podem reforçar posições conquistadas na luta política. As estratégias que permitem a hegemonia das políticas públicas e a direção do Estado ampliado, no entanto, só estiveram historicamente ao alcance das frações de classe que conseguiram produzir a consciência do seu papel histórico na luta de classes. Neste sentido, os intelectuais orgânicos cumprem um papel fundamental. A longa trajetória da Fundação Itaú Social e do CENPEC na incursão nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, provocaram pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, e filiados a distintos paradigmas, a analisarem a trajetória e os trabalhos desenvolvidos pela entidade. Algumas pesquisas se dedicaram a análise de projetos educacionais, desenvolvidos por estes aparelhos, em parceria com os governos federal, estaduais e municipais. Já outros se concentraram na compreensão de seu papel na formação social brasileira.

A dissertação de mestrado de Rafaela Sardinha, defendida no Programa de Pós-Graduação da UFRJ, em 2013, investigou uma experiência de aplicação do modelo das escolas charter no Brasil, defendido pela Fundação Itaú Social, através do projeto “piloto” em Pernambuco, denominado Procentro (2005 - 2007). Como ressalta a autora, este modelo de escola, difundido nos Estados Unidos por meio do programa *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás), foi adotado em Pernambuco, com intermédio da Fundação Itaú Social e defendido como alternativa para melhoria da qualidade das escolas que apressem baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação. Sardinha analisou

criticamente este programa e o interpretou como uma modalidade de privatização que teve origem no Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995) e na legislação local do estado de Pernambuco. A pesquisadora concluiu que as ações privatizantes na escola pública no Brasil difundiram um *ethos* contrastante com as bases do ensino público, laico e universal, conquistados pelos trabalhadores da educação e pela sociedade como um todo, num longo processo de construção democrática.

Luciana do Nascimento Simão contribui com o estudo sobre a hegemonia do “novo discurso” de sustentabilidade, através da investigação sobre o Itaú Unibanco. A pesquisadora analisou a construção do conceito de Desenvolvimento Econômico Sustentável diante da crise ambiental contemporânea. De acordo com o estudo de Simão, os debates promoveram a possibilidade de alinhamento das novas redes de reprodução capitalista, sem, no entanto, romperem com fundamentos estruturais do capitalismo, contraditório à preservação da natureza. Nessa dissertação defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRGN a pesquisadora abordou as denúncias da classe trabalhadora organizada, vinculada ao Itaú Unibanco com a visão institucional sobre o que denominam de “Performance Sustentável”.

Outra análise crítica à ação política do Itaú Unibanco foi feita por Simone Bitencourt Braga (2013). A autora se debruçou sobre o Programa Excelência em Gestão Educacional da Fundação Itaú Social e compreendeu que o modelo de gestão difundido pela Fundação Itaú Social reproduz o modelo americano das Escolas Chartes. De acordo com a análise da autora, tal modelo se destaca por priorizar parâmetros do mercado, que associam conceitos como qualidade, participação, descentralização, autonomia e avaliação à ideia de gerenciamento de recursos com vista à produtividade do sistema educacional, e não foi capaz de melhorar o sistema educacional americano.

Outro trabalho que nos ajudou a refletir sobre a intervenção do capital financeiro nas políticas de educação escolar foi a dissertação de mestrado de Lia Urbini Fuhrmann (2015), sobre a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014, com o foco na educação de tempo integral. Urbini analisou o processo de expansão de programa de ampliação do tempo escolar no Brasil e no estado de São Paulo, a partir do Programa Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, realizado por meio da parceria público-privada entre governo do estado e empresários, organizados em movimentos de intervenção na política educacional. A autora fez uma ampla análise da intervenção do Itaú Unibanco na política de Educação de tempo integral, buscando compreender os nexos entre políticas

sociais e a mundialização do capital, enquadrando as questões brasileiras como Estado-nação a partir de um problema de escala mundial: a crise da acumulação de capital.

Esses trabalhos, em especial dissertação de Urbini (2014), nos ajudaram a refletir sobre a trajetória de acumulação da holding Itaú Unibanco e seu fortalecimento no campo político, a partir da atuação da Fundação Itaú Social. Os estudos citados lançaram luz sobre as estratégias do capital financeiro para disseminar sua visão de mundo no interior de políticas educativas, tendo em vista que a política não é uma simples reflexo de políticas estrangeiras, nem a reprodução dos interesses imediatos da burguesia brasileira. Nossa tese se somou a esses estudos no esforço de identificar os mecanismos que possibilitaram ao direção do capital financeiro à política de educação escolar na contemporaneidade. Diferentemente dos estudos sobre a Fundação Itaú Social, em que as críticas à atuação do Itaú Unibanco foram bem demarcadas, a maior parte das pesquisas produzidas e defendidas em Programas de Pós-Graduação sobre o CENPEC, selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, reforçaram o projeto de educação do aparelho.

A tese de doutorado de Maria de Fátima Duarte Angeira, defendida, em 2007, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, com o título “O Papel do CENPEC nas definições do Programa Melhoria da Educação no Município: um estudo de caso sobre a relação da sociedade civil e a política educacional municipal” analisa a atuação do CENPEC junto às políticas municipais de diversos municípios brasileiros. Diferentemente da nossa compreensão, esta autora trabalha com a perspectiva de que sociedade civil e sociedade política ocupam lados distintos e por vezes, antagônicos. Neste sentido, a autora interpreta que a atuação do CENPEC nas políticas educacionais municipais é um indicativo de que, mesmo com avanço do neoliberalismo, há na atualidade, maior participação da sociedade civil nas políticas locais.

Essa tese vem ao encontro da visão de mundo promovida pelo CENPEC de que o Programa Melhoria da Educação no Município “visa a apoiar os municípios brasileiros na formação de equipes para liderar o desenvolvimento de propostas educacionais adequadas às necessidades locais e a participação de Organizações Não Governamentais. (ANGEIRA, 2007, p.17). Partindo do referencial metodológico da análise do discurso, Angeira (2007) investiga o material pedagógico desenvolvido pelo CENPEC e distribuído em diversos municípios brasileiros, e analisa entrevistas realizadas com alguns de seus integrantes. Segundo a autora, seu objetivo era identificar os diversos sentidos contidos nesta formação discursiva. Depois de defender a revisão do conceito de sociedade civil, sob a perspectiva pós-estruturalista, concluiu que a trajetória do CENPEC representa “o desenvolvimento de

construção de espaço democrático, num esforço de fazer emergir diferentes formas de organização e emancipação sociais locais (ANGEIRA, 2007, p.182)

A dissertação de Bryann Breches, defendida em 2015, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, “Formação Continuada, em uma Escola de Território Vulnerável do Município de São Paulo”, além de ter como temática um dos eixos de ações do CENPEC, compõe um projeto de estudo coordenado por este aparelho realizado em parceria com a UNIFESP. O trabalho foi norteado pelo conceito de que o problema da educação pública brasileira está relacionado à desigualdade de oportunidades escolares. Dentro desta perspectiva, a formação continuada é defendida como uma importante ferramenta de promoção da qualidade da educação nas escolas inseridas neste contexto. Breches (2015) dialoga com trabalhos sobre formação continuada e com a literatura que relaciona território “vulnerável” e educação. A “vulnerabilidade” é vista pelo autor como uma importante variável para a compreensão da diferença entre os sujeitos, a escola e a sociedade.

Além de descrever o que pensam os professores das escolas localizadas em território de vulnerabilidade, o trabalho defende política de formação diferenciada para escolas localizadas em áreas em que as “novas expressões da questão social”⁷ se apresentam de forma mais aguda. O trabalho propõe um determinado tipo de intervenção na realidade que passa ao largo do projeto de transformação social e deixa de lado a perspectiva de educação como um direito universal. O autor, que integra o grupo de pesquisa do CENPEC, fortalece a concepção de políticas focais e legitima a atuação do CENPEC em políticas promovidas com o foco no alívio da pobreza no Brasil.

Outra pesquisa acadêmica que tem como objeto um programa desenvolvido pelo CENPEC é a dissertação de mestrado de Neila Silveira de Oliveira, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2010, intitulada: “Apreensão do gênero textual: relato de memória em produções escritas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2008)”. O estudo foi feito a partir do programa “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 2008”, promovido pelo MEC em

⁷ A “questão social” é uma categoria que está em disputa, na atualidade, devido às novas formas imediatas de expressões e diferentes respostas dadas à elas. Autores vinculados à tradição marxiana no campo do Serviço Social, como José Paulo Neto e Alejandra Pastorini (2004), analisam criticamente os usos da categoria “questão social” contrapondo-se às concepções que afirmam estarmos diante de uma “nova” sociedade, com “novos” problemas, novos atores sociais e portanto, diante da presença de um nova questão social resultado da “revolução tecnológica” da sociedade “pós industrial”, “pós trabalho”. Para Pastorini, a ênfase no novo faz perder de vista a processualidade dos fatos, não permitindo compreender continuidades e rupturas. Partindo do reconhecimento de que há novos elementos, novas expressões imediatas da “questão social”, com diferentes versões correspondentes aos diferentes estágios de formação do capitalismo, estes autores entendem que há nesta categoria a manutenção de traços essenciais e constitutivos de sua origem. Seguindo esta interpretação utilizaremos a categoria “questão social” acompanhada por aspas.

parceria com a Fundação Itaú Social e o CENPEC. De acordo com a autora, a pesquisa se concentrou na análise de produções textuais de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Centro de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso. Oliveira foi professora da turma analisada, durante o período da pesquisa. No entendimento da autora, a Olimpíada de Língua Portuguesa impactou positivamente na aprendizagem dos alunos em função de dar oportunidade aos estudantes para conhecerem, de forma mais detalhada, o gênero textual e o relato de memória. No entanto, quando teceu considerações sobre os critérios de avaliação, apontou aspectos negativos como a superficialidade de alguns conteúdos contidos no “Caderno do Professor” e o curto prazo para colocar integralmente em prática as orientações contidas no Caderno do Professor, oferecido à escola pelos organizadores do concurso. (OLIVEIRA, 2010, p. 158)

Assim como nos trabalhos citados anteriormente, esta dissertação se propôs a “verificar” a aplicabilidade do manual pedagógico do CENPEC e sugeriu pequenos ajustes na orientação destinada aos professores que integraram o programa. Embora não se trate de uma pesquisa feita em parceria com o CENPEC, como o trabalho de Breches (2015), a dissertação analisa de forma acrítica este programa, ressaltando seu êxito na “melhoria” na aprendizagem dos alunos. Observa-se neste trabalho uma forma de valoração do CENPEC enquanto agência promotora da qualidade da educação pública brasileira.

Na contramão dos trabalhos supracitados, a dissertação de mestrado de Tayla Soares Paixão, “Classe Social, Hegemonia e Educação: análise do Projeto de Educação do CENPEC para (re)organização da Escola Pública”, defendida na Universidade de Juiz de Fora, em 2016”, faz uma análise crítica da atuação do CENPEC na formulação de políticas educativas. Orientada pelo referencial teórico do materialismo histórico dialético, Paixão compreende a inserção do CENPEC sobre a política de educação de tempo integral como uma estratégia de poder para afirmar o projeto empresarial para a educação, numa referência para o conjunto da sociedade (Paixão, 2016, p.168). Dentre os muitos aspectos que caracterizam sua ossatura como um aparelho de educação política da sociedade, Paixão (2016) destaca que o CENPEC não atua isoladamente, pois considera que sua força reside justamente na capacidade de estabelecer conexões políticas com organizações da sociedade civil e instâncias da aparelhagem estatal, para criar e difundir a iniciativa da “educação integral”. Considera assim, que as redes de articulação políticas estabelecidas pelo CENPEC alcançam o MEC, resultando em forte atuação desse organismo na definição da concepção do programa governamental Mais Educação. (PAIXÃO, 2016, p 171)

A pesquisa realizada por nós no Banco de dados de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) identificou 23 trabalhos a partir da palavra-chave “CENPEC”. Deste total de trabalhos, selecionamos os estudos que analisaram centralmente os trabalhos desenvolvidos pelo CENPEC ou focalizam a instituição propriamente dita. Dentre os trabalhos listados, identificamos que apenas a dissertação de Paixão (2016) analisa o CENPEC de forma mais crítica, abordando aspectos de sua criação e consolidação enquanto Aparelho Privado de Hegemonia⁸, sua integração ao Estado e sua participação ativa no projeto contemporâneo de educação de tempo Integral. Este trabalho contribui significativamente na compreensão de como este aparelho foi forjado no processo de consolidação do bloco histórico neoliberal, indo além da memória virtuosa produzida por seus intelectuais orgânicos.

O presente trabalho se aproxima desta compreensão e reforça a tese de que o CENPEC e a Fundação Itaú Social compõem o complexo pedagógico da holding Itaú Unibanco e cumprem o papel de educador da sociedade brasileira, atuando na promoção, consolidação e manutenção do projeto de hegemonia do bloco histórico neoliberal/gerencial. Ao reconhecer que as políticas realizadas no Estado estrito são resultado da força política de determinadas frações de classe, e que estas se organizam na sociedade civil em aparelhos privados de hegemonia, tornou-se uma prerrogativa metodológica iniciar a pesquisa pelas formas de organização, mobilização e formação de seus intelectuais orgânicos. Portanto, buscamos entender o Estado estrito e as políticas realizadas por suas agências, a partir do estudo da sociedade civil, e não o contrário, como grande número de autores tem feito respaldados pela matriz liberal. Neste sentido, a pesquisa documental iniciou-se pelos documentos produzidos pelo CENPEC.

A pesquisa inicial consistia na investigação do trabalho voluntário realizado nas escolas públicas localizadas em municípios da baixada fluminense, capital e região metropolitana do Rio de Janeiro, por meio do Programa Mais Educação, entre os anos de 2007 e 2015. O foco da análise estava na produção documental dos aparelhos do complexo pedagógico do Itaú Unibanco e nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com estudantes

⁸ O teórico/político Antônio Gramsci resgatou o conceito da sociedade civil, bastante presente na teoria liberal, reinterpretando-o sob a luz da teoria marxista, para entender a complexa relação de poder nas sociedades capitalistas contemporâneas. O conceito de hegemonia também foi reconstruído por Gramsci para explicar um tipo de dominação de uma classe sobre a outra, partindo do princípio que para se tornar dirigente, a classe que se pretende dominante precisa conquistar um conjunto de frações aliadas e do consenso passivo de grande parte da classe dominada. De forma sucinta, o projeto de dominação de uma classe fundamental sobre a outra compreende não apenas o uso da força, exige também mecanismo que viabilizem a construção do consenso (GRAMSCI, 2016).

universitários que participaram do programa nesse período como monitores. Com a reformulação do Programa, em 2006, optamos por dar uma nova direção para investigação, em virtude da dificuldade de localizar os estudantes “voluntários” do programa recém-extinto. Com a nova orientação, passamos a investigar de forma mais sistemática o material produzido pelos Aparelhos Privados de Hegemonia do Itaú Unibanco e do Programa Mais Educação, com o mote de identificar o processo de construção da hegemonia do capital financeiro no campo da política de ampliação do tempo escolar. Diferentemente de grande parte dos estudos considerados referência no campo da educação de tempo integral, cujo cerne está no apontamento de problemas pontuais do Mais Educação, nos concentramos em identificar questões estruturais do Programa, relacionando-o ao amplo programa de “reforma” educacional em curso na América Latina desde a década de 1990.

Nossa pesquisa foi de cunho documental e analítico. Segundo Gil (1991), a pesquisa documental deverá ocorrer a partir de materiais que não receberam tratamento analítico. Estes materiais podem ser fontes primárias, como os próprios documentos do CENPEC e da Fundação Itaú Social, disponíveis em seus sites ou formatados em relatórios e informativos, além de obras produzidas ou editadas pela organização, muitas delas escritas pelos seus próprios diretores. A pesquisa bibliográfica, fundamental, segundo Gil (1991) e Silva e Menezes (2001), deve ser baseada no levantamento e análise da literatura publicada e disponível através de livros, artigos científicos e revistas acadêmicas reconhecidas. Faz-se necessário destacar o diálogo não apenas com os trabalhos de autores que se afinam com os referenciais teóricos assumidos no projeto e apresentados com mais ênfase no quadro teórico, mas também com outras matrizes teórico-metodológicas que tenham analisado o tema proposto ou o contexto em que está situado o objeto de pesquisa.

O conjunto de trabalhos produzidos pela Fundação Itaú Social e pelo CENPEC incluem os *Cadernos* do Cenpec, os relatórios de atividades das entidades e a literatura produzida pelo Itaú Social sob a coordenação técnica do CENPEC, manuais operacionais que compõem o Programa Federal de Ampliação do tempo escolar, o Mais Educação (2007-2015), destinados a professores e agentes da sociedade política. Essas fontes foram utilizadas por nossa investigação, que resultou nesta tese, tendo sido coletadas nas páginas eletrônicas das entidades e do governo e em acervos privados (digitalizados). A tese foi dividida em cinco capítulos: o primeiro capítulo expõe o debate teórico-metodológico, que orienta esta tese, demarcando as categorias de análise desenvolvidas pelo marxista sardo Antônio Gramsci. É importante ressaltar que esta reflexão resulta de um intenso exercício de interlocução com pesquisadores e grupos de pesquisa que se dedicam à análise da obra do marxista sardo.

O segundo capítulo analisa o movimento de reestruturação burguesa, após a crise orgânica do bloco histórico Fordista/Keynesiano, que culminou na construção de um novo bloco histórico Gerencialista/ Neoliberal. Buscou-se demonstrar como a estrutura e a superestrutura estão intimamente articuladas, sendo ambas as esferas ao mesmo tempo influenciadoras e influenciadas. O capítulo analisa também o papel central dos intelectuais orgânicos, individuais e coletivos, na construção, consolidação e manutenção do projeto hegemônico.

O terceiro capítulo analisou a trajetória de acumulação da Holding Itaú Unibanco, destacando os aspectos históricos da consolidação destes grupos nos ramos industrial e financeiro, e a construção de seu complexo pedagógico, formado por um conjunto de Aparelhos Privados de Hegemonia que aparentam distanciar-se dos interesses imediatos do mundo financeiro. Optamos por analisar com mais profundidade a Fundação Itaú Social, em função de sua complexidade organizativa e sua participação ativa nos principais temas da política educacional da atualidade.

O quarto capítulo abordou o processo de fundação e consolidação do CENPEC enquanto aparelho privado de hegemonia, vinculado a holding Itaú Unibanco. A abordagem tem como referência a relação entre a trajetória do CENPEC e as transformações na ossatura do Estado ampliado brasileiro, e parte da investigação do processo fundacional do CENPEC em articulação com o processo de redemocratização da política brasileira, com a nova onda de associativismo e com a “reforma” do Estado e da educação brasileira. O capítulo também se debruçou sobre as táticas do CENPEC para construir a hegemonia em torno do projeto para educação pública no país, sob os princípios da “Terceira Via”; na terceira seção, investigamos a estrutura organizacional do Aparelho, tendo em vista seus quadros burocráticos, sua relação com outros Aparelhos da sociedade civil e sua inserção na sociedade política. Na quarta seção, analisamos o papel do CENPEC na transposição de diretrizes internacionais para educação brasileira, a partir dos anos 2000.

O quinto capítulo foi dedicado à pesquisa sobre a materialização dos interesses do capital financeiro na sociedade política, através do Programa de fomento a educação de tempo integral do governo federal, o Mais Educação (2007- 2015). Nessa sessão, analisamos fundamentos e as ações orquestradas pelo capital financeiro para influenciar e promover as políticas de “educação Integral “em todo território nacional. Destacamos a influência do CENPEC e da fundação Itaú Social na formulação, reformulação e difusão da política pública federal de fomento da diária escolar, materializada no Programa Mais Educação.

1 HEGEMONIA, CLASE SOCIAL E APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA

As políticas públicas educacionais brasileiras não foram impostas ao país por organismos multilaterais sem mediação, tampouco foram implementadas por um Estado burocrático, independente e sobreposto aos interesses de uma Sociedade Civil frágil e impotente. O Estado, em sua condição moderna, não é nem “sujeito” que opera acima dos conflitos que caracterizam a sociedade, nem se reduz a um mero instrumento de uma classe social. O Estado se define na correlação de forças estabelecida socialmente entre as classes sociais e as frações de classe (Poulantzas, 1975). Esta tese parte do entendimento de que o Estado, em uma conjuntura democrática, mesmo no capitalismo dependente, inclui tanto as agências estatais (ministérios, secretarias, conselhos, câmaras) organizadas na Sociedade Política, quanto a Sociedade Civil, dimensão em que as classes sociais difundem seus Aparelhos Privados de Hegemonia (Coutinho, 2011), responsáveis pela construção da hegemonia, ou seja, dominação garantida pelo consenso e conquista da adesão. O Estado Ampliado, segundo Mendonça (2010; 2011), mais do que uma categoria ou um conceito que rompe com a falsa dualidade entre Estado e Sociedade, fornece uma importante chave metodológica para investigação.

Compreendemos que as políticas públicas produzidas no interior do Estado resultam, portanto, da correlação de forças entre as frações de classe em permanente disputa e produção de consensos provisórios, tanto no interior da Sociedade Civil, quanto junto às agências da Sociedade Política onde buscam dirigir, de forma privada, a execução do fundo público. As políticas públicas, incluindo aquelas direcionadas à educação, resultam das disputas iniciadas na Sociedade Civil que se estendem ao interior da Sociedade Política que, por sua vez, segundo Poulantzas (1975), podem reforçar posições conquistadas na luta política. Neste capítulo, analisamos alguns conceitos elaborados no início do século XX pelo marxista sardo Antônio Gramsci, com a finalidade de compreender a complexa ossatura do Estado moderno e discutir as estratégias necessárias para construção e viabilização de um projeto societário alternativo ao sistema capitalista. O quadro teórico-metodológico, desenvolvido por este intelectual orgânico da classe trabalhadora nos ajuda a compreender como as frações da classe dirigente imprimem seus interesses particulares na sociedade civil e no interior da sociedade política, travestido demandas aparentemente universais.

1.1-A ampliação do Estado e a sociedade civil na concepção de Antonio Gramsci

Em sua obra, o marxista italiano Antônio Gramsci abordou o Estado, distinguindo dois momentos de articulação do campo estatal: (1) em seu sentido estrito, considerando apenas a burocracia estatal e suas agências, secretarias, Ministérios e o Exército; (2) e em sua forma ampliada. A dominação de classe, segundo o intelectual, é exercida não somente através da coerção, mas através do papel educativo do Estado, procurando “realizar uma adequação entre o aparelho produtivo e a moralidade das massas populares.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980:128). O debate acerca do conceito de Estado é muito anterior à formulação gramsciana. Segundo Mendonça (1998a), é inegável a hegemonia dos liberais sobre este debate. Essa hegemonia difundiu no senso comum um sentido que confunde o Estado, ora com um determinado governante, ora com alguma agência da administração pública. Estas formulações são responsáveis por retirar das relações que formam o Estado suas mediações com a sociedade, produzindo uma espécie de coisificação do mesmo. (MENDONÇA, 1998a)

A simplificação decorrente da “coisificação”, produzida pela abordagem liberal, presente nas formulações de uma importante matriz teórica, é denominada Jusnaturalista⁹. Esta matriz reúne um conjunto de autores considerados clássicos, mesmo reconhecendo as diferenças existentes entre os mesmos. O conceito de Estado desta matriz, como expressa seu próprio nome, parte de dois princípios (Ibidem, 1998a): 1) a pesquisa sobre o Estado deriva do estudo do direito e, em particular, do direito público (Jus); 2) o direito, de que resulta o Estado, pertenceria ao domínio da natureza. A produção teórica dos Jusnaturalistas ocorreu na batalha das ideias contra o monopólio intelectual de sua época: a Igreja Católica e a teoria do Direito Divino, que sustentava sua ideologia. Os Jusnaturalistas defendiam que os Homens eram responsáveis por suas ações no mundo. Neste sentido, a formulação teórica de Hobbes, Locke ou Rousseau foram um grande avanço para o pensamento político do ocidente. No entanto, de forma diferente ao Direito Divino, a concepção de Estado do Jusnaturalismo também parte de uma compreensão histórica.

Uma das principais preocupações do modelo explicativo Jusnaturalista era encontrar explicações para as ciências humanas que fossem tão exatas quanto as respostas produzidas pelas ciências da matemática, por exemplo. Era fundamental, portanto, encontrar leis naturais e universais que explicassem as posturas humanas. Isto só poderia ter sucesso se a busca

⁹ Reconheço a existência de grandes diferenças entre os clássicos reunidos sob a nomenclatura Jusnaturalistas: Hobbes, Locke, Rousseau, entre outros. Entretanto, considerando que neste trabalho o que se pretende é ressaltar as ideias-força que configuram esta matriz, entendo ser possível, como Bobbio (op. Cit.), a aproximação dos mesmos. Identifico como a principal discordância no que diz respeito ao conceito de “estado de natureza”, sua característica pacífica ou beligerante que divide autores como Rousseau e Hobbes, respectivamente.

ocorresse por fora da história. Somente assim seria possível estabelecer leis para a natureza humana verificável em qualquer espaço e tempo. Os Jusnaturalistas classificavam os Homens em dois estados (sociedade): 1) estado (sociedade) de natureza; 2) estado (sociedade) civil. A diferença entre os dois estados diz respeito ao contrato social. O contrato social seria a forma pela qual os Homens, vivendo um estado de natureza (permanente barbárie), acordam um contrato social que funda o Estado, ou o estado (sociedade) civil. Fica claro, portanto, que no lugar da ação divina, proposta pela tese do Direito Divino, os Jusnaturalistas identificam no direito, derivado do contrato social, o responsável pela ordem social. Esse contrato foi aceito pelos Homens que abdicaram de suas prerrogativas, existentes em um estado de natureza, em razão de um soberano, responsável por resguardar o direito e novo estado civil, derivado do latim *civilitas* (civilização) e *civitas* (cidadão).

Conforme salienta Mendonça (1998a), o conceito de Estado produzido pela matriz Jusnaturalista tem como consequência dois problemas teórico-metodológicos. Primeiramente, os Jusnaturalistas identificam o governante com Estado. Além disto, entendem que este Estado corresponde ao somatório dos direitos individuais. Destes dois problemas, decorrem mais dois: 1) os Jusnaturalistas acabam por conceber a ideia de um “Estado sujeito”, ou seja, uma entidade que está acima dos interesses que conformam uma determinada sociedade, com vontades próprias, independentes das classes ou conflitos sociais; 2) a sociedade torna-se, na teoria Jusnaturalista, impotente diante do “Estado sujeito”, sem capacidade de intervenção e submissa aos desígnios do soberano.

No Século XIX, Hegel criticou a formulação de Estado produzida pela matriz Jusnaturalista, destacando o caráter histórico do processo de formação do Estado. A ideia de um contrato social, de acordo com Hegel, retiraria da sociedade seu papel, tornando-a coadjuvante na História, dando lugar a um “Estado sujeito”. Marx, inspirado em Hegel, aprofundou a crítica ao “Estado sujeito” e identificou o caráter de classe do fenômeno estatal. A originalidade da formulação de Max esteve no entendimento de que sua função era conservar a divisão, assegurando que os interesses particulares de uma classe se sobrepusesse sobre a outra. Em relação a estrutura do Estado, Max e Engels apontaram a repressão, monopólio legal e ou violência como principal modo, através do qual o Estado em geral faz valer esta natureza de classe. (COUTINHO, 2011) Essa definição, elaborada na época em que a sociedade civil era pouco desenvolvida, gerou diversas interpretações que entendiam a tese de Marx a partir do determinismo econômico sobre o político. De forma oposta à tese do “Estado Sujeitos”, as interpretações que definem o Estado enquanto “comitê executivo da burguesia” acabou produzindo uma espécie de “Estado objeto”. Essa formulação, identificada

por Gramsci como mecanicista ou economicista, não aborda a complexa ossatura do Estado, supondo uma relação imediata entre as classes proprietárias e o Estado.

O Estado, segundo Gramsci, não é sujeito – uma espécie de entidade que paira sobre a sociedade e os conflitos sociais–, nem objeto, como propuseram no século XX alguns marxistas denominados pelo italiano como economicistas, mas sim uma relação social, ou seja, uma condensação das relações sociais que estão presentes numa dada sociedade (GRAMSCI,1991). O marxista sardo distinguiu dois momentos da articulação do campo estatal, no sentido unilateral e no sentido integral, de acordo com Glucksmann (1980, p.128). No sentido estreito ou unilateral, o Estado se identifica com o governo, com os aparelhos de ditadura de classe, tendo em vista que ele possui funções coercitivas e econômicas. Conforme salienta a autora, Gramsci entende que a dominação de classe é exercida através do Aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Essa função coercitiva, no entanto, não está separada do papel adaptativo-educativo do Estado, que busca constantemente adequar o aparelho produtivo à moral das massas populares. Na concepção de Gramsci, não é possível reduzir o “estado ocidental” às estruturas de governo, pois no transcorrer do processo histórico de socialização da política, traço fundamental do exercício para a conquista da Hegemonia, a burguesia criou um conjunto de casamatas, onde atuam as organizações responsáveis por elaborar, sistematizar e difundir uma concepção de mundo. Estas organizações formam uma outra dimensão Estatal: a sociedade civil.

Fontes (2010) salienta que antes de Gramsci, o conceito de sociedade civil era mais ou menos comum entre os diversos autores, tendo em vista que destacavam nessas categorias, o âmbito dos apetites incontroláveis, naturais, manifestados através dos interesses do mercado, da concorrência, do âmbito privado. Gramsci se afasta da origem liberal do conceito, recriando-o a partir das reflexões de Marx, Engels e Lenin, para analisar a situação concreta e histórica, tanto da Itália quanto de outras formações sociais de sua época. O cerne da sociedade civil em Gramsci remete para a organização e para a produção coletiva de visões de mundo, da consciência social, as formas de serem adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou ao contrário, capazes de se opor a esta concepção e propor uma alternativa rumo à sociedade igualitária (FONTES, 2010).

Conforme aponta a autora, na formulação de Gramsci, a vertebração da sociedade civil são os Aparelhos Privados de Hegemonia que, distintamente das organizações empresariais e estatais, apresentam-se como associatividade voluntária. Estas organizações não possuem uma composição homogênea e se apresentam, muitas vezes, como deslocados da organização econômico-política da vida social. Essa aparente neutralidade esconde o vínculo com as

formas de produção econômica (a infraestrutura) e política (ao Estado), embora sua atuação seja de cunho cultural. (Fontes, 2010). O militante marxista defendeu que um Estado integral pede um desenvolvimento rico e articulado das superestruturas. Analisar o Estado em sua forma ampliada, segundo Mendonça (2003), implica em analisar a sociedade civil:

“(...) superar a suposição de que o Ministério da Fazenda, por exemplo, identifique-se a um ministro “x” ou “y” ou de que o Estado brasileiro seja o próprio presidente. Há que se verificar, por exemplo, a que grupos organizados da sociedade civil estão eles ligados? Quais os interesses destes grupos? Quais são os demais grupos da sociedade civil que contam com representantes – mesmo que em posições não hegemônicas – dentro de cada órgão público? Somente assim será viável explicar o porquê de determinada política pública e não outra; ou ainda porque duas políticas distintas encontram-se, muitas vezes, superpostas, uma vez emanadas de organismos públicos diferentes.

A análise histórica da relação entre Estado e Sociedade exige, assim, uma tarefa primordial: verificar que relações sociais constituíram historicamente o Estado e como se modificaram? Que grupos sociais asseguraram sua presença junto às distintas agências do Estado restrito e que outros grupos, em certos momentos, tiveram seu acesso e representação, junto a eles, eliminados? Ou ainda: no que é possível interferir para que, lenta e molecularmente, como diria Gramsci, a correlação de forças se altere, mediante a difusão de um projeto contra- hegemônico?” (MENDONÇA, 2003, p.3).

Concordamos com Mendonça (2003b) quando afirma que o primeiro passo para se investigar qualquer aspecto do Estado ou das políticas estatais consiste no estudo das entidades de classe, existentes no determinado momento histórico que se dedicam à agenda ou temática que se quer pesquisar. Depois do rastreamento dos aparelhos responsáveis pela construção da vontade coletiva que darão força e coesão ao projeto, a investigação sobre as demandas, pressões setoriais e disputas por espaço nos aparelhos do Estado que, por vezes, culminam na criação de novos órgãos, são, para a autora, o caminho mais seguro para análise das políticas estatais.

1.2- Hegemonia de classe: domínio e direção

O conceito de hegemonia, construído por Gramsci, a partir do aporte do intelectual/ revolucionário Lenin, foi elaborado para entender as relações de poder nas formações sociais dos Estados capitalistas avançados, em que a sociedade civil se transformara em uma estrutura complexa e resistente, capaz de superar crises fenomênicas. Como bem analisou o marxista sardo, nestas formações sociais, as catástrofes econômicas imediatas não levam à derrocada do sistema, como acreditavam algumas correntes economicistas do marxismo, mas,

ao contrário, as crises desnudavam um Estado encoberto por uma poderosa estrutura social que funciona como sistema de trincheira na “guerra moderna”. (GRUPPI, 1978, p. X). Este conceito está interligado a outras categorias de análise, que contribuíram com a renovação do materialismo histórico e nos ajudam a compreender as estratégias da classe dominante para se recompondo da crise orgânica do capitalismo, iniciada a partir de 1970.

A diferenciação entre *sociedade de tipo Oriental* (com Estado forte e sociedade civil fraca e “gelatinosa”) e *sociedade de tipo Ocidental* (sociedade civil forte e bem integrada ao Estado), realizada por Gramsci, foi elaborada com uma dupla finalidade: formular novas estratégias para a superação do capitalismo e compreender a natureza do poder nas formações sociais modernas. Ao perceber as diferenças históricas dessas sociedades, Gramsci evidenciou a necessidade de se pensar uma renovação no materialismo histórico ou Teoria da Práxis, tendo em vista que os métodos revolucionários aplicados na Rússia, em 1917, não correspondiam às necessidades das sociedades de *tipo Ocidental*, formada por uma sociedade civil mais complexa e com certa autonomia política em relação ao Estado. Como Gramsci observou, no *Ocidente* não estava em jogo a conquista imediata do Estado, sem antes uma intensa atividade intelectual (organizativa) e cultural (a partir da criação de uma concepção de mundo própria), pois a luta girava em torno da conquista da hegemonia, a ser obtida no âmbito da sociedade civil¹⁰.

A disputa por hegemonia na sociedade civil foi definida por Gramsci como Guerra de Posição¹¹. Esta estratégia, essencial para a construção da hegemonia, implica na conquista da direção político-ideológica e do consenso dos setores mais expressivos da população (SIMIONATTO, 2011). De acordo com Gramsci, desconhecer a ossatura do Estado era o mesmo que desconhecer o inimigo, como na arte da guerra:

Na política o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia) na guerra, tem se um erro semelhante, transportado ao campo inimigo (incompreensão não só do próprio Estado, mas também do Estado inimigo) num e no outro caso, o erro está ligado ao particularismo individual, de município de região que leva a subestimar o adversário e sua organização de luta. [6,155;3,257, Apud COUTINHO, 2011, p.296)

Refletindo, primeiramente, sobre as estratégias para elevar a classe subalterna à condição de classe dirigente, Gramsci se dedicou a construção do conceito de *hegemonia do*

¹⁰ Ao considerar a batalha das ideias como fundamental nas formações sócias em que a sociedade civil estão fortemente desenvolvidas, o intelectual militante não abandona as estratégias de disputa pelo poder.

¹¹ As estratégias de conquista da hegemonia pela classe subalterna, são definidas por Antonio Gramsci com base na comparação entre estratégias políticas e arte militar. Sua análise construída nos anos posteriores da Primeira Guerra Mundial é repleta de conceito e personagem da guerra militar.

proletariado. Para o intelectual, a conquista de hegemonia pelo proletariado nas sociedades modernas exigia a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológico-cultural. Dessa forma, o intelectual /político defendia que uma revolução necessitaria, além da ocupação dos espaços de poder, de uma prévia transformação radical da classe por meio de uma reforma intelectual e moral¹². (GRUPPI, 1978, p.3). A realização de um aparato hegemônico, portanto, compreenderia a inserção sobre a estrutura, sobre as organizações políticas da sociedade e sobre as orientações ideológicas, inclusive com a elaboração de novos métodos de conhecer.

O marxista italiano, ao longo do período em que esteve preso, se dedicou mais profundamente ao estudo do sistema de dominação burguesa e passou a empregar o termo hegemonia para além do sentido de estratégia da classe operária de derrubar o Estado burguês. A partir deste escritos, Gramsci passou a empregar o termo hegemonia para identificar o modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação mesmo durante os anos mais agudos da crise orgânica do capitalismo¹³. A “nova morfologia da hegemonia burguesa” comprovou sua solidez histórica (Acanda, 2006) e impôs ao pensamento revolucionário o desafio de renovação das interpretações das formas de dominação de uma classe sobre outra. Respondendo esta tarefa histórica, Antônio Gramsci analisou como a burguesia recompôs sua hegemonia mediante ao processo que deslocou a política para outros espaços antes considerados privados. (ACANDA, 2006).

As frações da burguesia na Europa, exercendo o papel de classe dominante, logo compreenderam que a luta das massas populares, lenta, porém latente, não podia ser contida apenas pela coerção e que esta mesma luta impedia-as de seguir dirigindo unilateralmente o Estado. Diante do aumento das organizações representativas dos interesses da classe subalterna, a classe dominante entendeu que para manter o domínio do conjunto social, era

¹² Segundo Gruppi quando Gramsci o conceito de “reforma intelectual e moral”, utilizado por Gramsci, foi inspirado no conceito de “revolução cultural” elaborado por Lenin. Gruppi compreende que o conceito também de “reforma intelectual e moral” também está em sintonia com uma orientação política-cultural italiana da época que identificava o movimento do *Resorgimento* Italiano como uma Contra Reforma por não envolver profundamente os costumes e criar uma nova relação como acontecera com a Reforma Protestante no século XVI. Cif. (GRUPII, 1978).

¹³ Antônio Gramsci desenvolveu o conceito de crise orgânica, baseando-se no conceito leninista, que diz respeito a síntese de todas as contradições de um sociedade determinada, em um determinado momento de seu desenvolvimento. de acordo com Glucksman, esta concepção de crise renovou de forma contundente a dialética Democracia/Socialismo, ao romper com a visão catastrófica da crise como econômica que provocaria fortes abalos no capitalismo e necessariamente a passagem para o socialismo. Ao mesmo tempo, esta tese rejeita a vertente revisionista de superação da crise. No contexto da guerra imperialista, sucedeu-se a crise econômica, a crise de representação política, o que segundo Gramsci levou a uma verdadeira redistribuição das relações entre as classes e partidos e da formação de novos partidos, que não gerou a adesão imediata das massas exploradas ao projeto socialista Cif (GLUCKSMAN, 1980, pp.131 e 132, 1333).

preciso que todos aceitassem o Estado como legítimo (ACANDA, 2006). Dessa forma, afirma Gramsci, a nova hegemonia da burguesia implicava na direção de grupos aliados e no domínio dos grupos subalternos. Essa ampliação da política desembocou em competição controlada entre os grupos dirigentes e dirigidos, no interior do bloco social. Como salienta Gramsci (2011):

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico existe democracia entre os grupos dirigentes e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa esse desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente. Existia no Império Romano uma democracia imperial-territorial na concessão da cidadania aos povos conquistados etc. não podia existir democracia no feudalismo em virtude da constituição de grupos fechados etc. (GRAMSCI, 2011, p. 32870)

A classe dominante, em sua tarefa de dirigir o conjunto dos dominantes e dominar os dominados, teve que ir além de seus interesses corporativos estreitos e exercer uma liderança moral e intelectual através de concessões, dentro de certos limites, a um grupo de variados aliados reunido em um bloco social de forças (BOTTOMORE, 2011). Acanda (2006) destaca dois momentos importantes na teoria de Gramsci sobre hegemonia: o primeiro diz respeito a separação aparente entre sociedade política e sociedade civil, que segundo o autor dos *Cadernos*, trata-se apenas separação formal com objetivos metodológicos, em função de:

Uma instituição pode ao mesmo tempo, pertencer à sociedade política e à sociedade civil, ou estar num momento concreto em uma e, noutro momento em outra. Um partido político faz parte da sociedade política, mas consegue inserir-se no processo de produção e/ou distribuição de normas de valor e de comportamento, estará ao mesmo tempo inscrito na sociedade civil. Gramsci concebe as duas sociedades com base na ideia de “unidade – distinção. (ACANDA, 2006, p.181)

Em segundo lugar, Acanda (2006) chama atenção para a importância de não considerar a Sociedade Civil como lugar de enraizamento do sistema hegemônico. Como orienta o autor, ela deve ser vista como uma arena de disputa entre projetos de sociedade:

A maior penetração da sociedade política na sociedade civil apenas para fortalecer a hegemonia burguesa. Abriu novas possibilidades para um projeto contestatório e emancipador. O conflito social se expressa na sociedade civil. Se alguns de seus componentes transmitem a mensagem da aceitação tácita da subordinação, outros são geradores de códigos de descensos e transgressão. A sociedade civil tem um duplo aspecto em relação ao sistema hegemônico da classe no poder. Uma parte dela é favorável a esta hegemonia. Portanto, a reflexão política dos grupos

empenhados em subverter a hegemonia burguesa não deve centrar-se só na confrontação ‘sociedade civil *versus* Estado’, mas também, e principalmente na confrontação ‘sociedade civil’ *versus* ‘sociedade civil’. (ACANDA, 2006, p.182).

Gramsci compreende que a sociedade civil é um espaço de permanente disputa pela hegemonia. Neste sentido, o conceito de hegemonia serve de instrumento para pensar como as frações que detém o poder conseguem manter o domínio, sem impedir de forma direta e imediata as manifestações dos grupos contrários aos seus interesses. Dentro desta forma de hegemonia, típica da sociedade moderna, uma das táticas de neutralização das forças opositoras se traduz na busca incessante da adesão dos intelectuais orgânicos (individuais e coletivos) da classe trabalhadora para seu projeto global de construção da trama social (ACANDA, 2006). Gramsci analisou o processo de incorporação de pessoas e grupos inteiros progressistas à “classe política” conservadora e moderada, na Itália, chamando esta tática de ampliação do bloco dirigente de *transformismo*. Este movimento, como assegura o marxista italiano, tende a tornar-se mais latente nos períodos de crise:

A formação da classe intelectual italiana. Eficácia do movimento operário socialista na criação de importantes setores da classe dominante. A diferença entre o fenômeno italiano e o de outros países consiste, objetivamente, no seguinte: que, enquanto nos outros países o movimento operário e socialista personalidades políticas singulares que passaram para outra classe, na Itália ao contrário, elaborou grupos intelectuais inteiros, que realizaram esta passagem como grupos. A causa do fenômeno italiano, ao que me parece, deve ser buscada na escassa aderência das classes altas ao povo: na luta de gerações, os jovens se aproximam do povo; nas crises de mudanças tais jovens voltam a sua classe (foi o que ocorreu com os sindicalistas-nacionalistas e com os fascistas). No fundo trata-se do mesmo fenômeno do transformismo em condições diversas.” (GRAMSCI, 2011, p.318).

Em outra nota, Gramsci analisou com mais profundidade este processo, associando-o ao movimento da Revolução Passiva que ocorreu na Itália, durante o processo de unificação na segunda metade do século XIX:

Revolução Passiva e Transformismo [...] Todavia a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla [...], com a absorção gradual mais contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos grupos adversários que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e sua aniquilação por um período frequentemente muito longo. [...] Torna-se muito claro que pode e deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder e que não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para

exercer uma direção eficaz: de fato a brilhante solução desse problema tornou possível o *Risorgimento* nas formas e nos limites em que se realizou, sem “Terror”, como “revolução sem revolução, ou seja, com revolução passiva”. (GRAMSCI, 2011, p.318).

De acordo com Simionato (2011), falar de hegemonia no sentido gramsciano implica falar de crise de hegemonia, que consiste no enfraquecimento da direção política da classe no poder, no enfraquecimento de seu poder na direção política e na consequente perda de consenso. No momento em que classe dominante perde a capacidade de dirigir o conjunto da sociedade e passa exercer o domínio puramente através da força, há um descolamento das massas das ideologias tradicionais. Nestas situações de crise, ocorrem movimentos que podem auxiliar na recomposição do bloco dominante e nos deslocamento de poder entre as frações de classe ou provocar a sua suplantação. A classe dominante pode recompor sua hegemonia através da coerção, de “sacrifícios”, de concessões ou promessas demagógicas e, de outro lado, a classe dominada pode ampliar a sua articulação e, portanto, o seu consenso ativo e reverter as relações de hegemônicas a seu favor, ocupando espaço para se tornar dirigente (SIMIONATTO, 2011).

1.3-O papel dos intelectuais no exercício da hegemonia

Outra categoria que ocupa lugar de destaque nas reflexões de Antônio Gramsci e que está intimamente ligada à “reforma intelectual e moral da sociedade” é a categoria de intelectual. Como atesta Simionato (2011), Gramsci avalia que o desenvolvimento do capitalismo levou a uma nova organização social da produção e a um novo aparato de produção e difusão ideológica que exigiu a criação de uma nova camada de intelectuais ligada principalmente à classe dominante. Todos os homens, segundo Gramsci (2010), são filósofos, entendendo os limites da filosofia espontânea localizada no senso comum, na linguagem, na religião e no bom senso. “Assim, todos os homens são intelectuais porque fora de suas profissões são filósofos, artistas, participam de uma concepção de mundo ou possuem uma linha de conduta conscientemente definida e vinculada a essa concepção.” (BIANCHI, 2008, p. 77). Entretanto, ao mesmo tempo em que se considera que todo homem é um intelectual, também se tem em conta que só alguns exercem esta função na sociedade. Além disso, o exercício desta função não é autônomo e independente, só sendo compreendido em sua relação orgânica com uma determinada fração de classe social, como afirmou o marxista italiano no caderno 12, dedicado à questão dos intelectuais:

Todo grupo social, nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria conjuntamente, organicamente, um ou mais estratos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político [...] (GRAMSCI, 2010, p. 15).

Ao se referir aos empresários, por exemplo, Gramsci identifica a capacidade de estes desempenharem o papel de intelectuais, ou seja, organizadores de uma sociedade capitalista:

[...] o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). (GRAMSCI, 2010, p. 15).

Glucksmann (1980) interpretando o conceito de intelectual orgânico do autor dos *Cadernos*, produziu um quadro esquemático que nos ajuda a compreender a distribuição de funções dos intelectuais na batalha nas ideias.

Quadro 1
Estratificação das funções intelectuais

Exército	Produção	Cultura	Partido	Político
Estado maior	Patronato			
Oficiais superiores realizam os planos	Técnicos de nível superior, engenheiros	Criadores representantes de uma escola filosófica (Croce)	Dirigentes	Categoria 1
Oficiais subalternos garantem a execução	Empregados, contramestres, técnicos médios.... função técnico administrativa, fiscalização	Empregados de aparelhos culturais	Quadro intermediário	Categoria 2
Soldados	Operários	Público	Militante de base	Categoria 3

Fonte: Glucksmann, 1980, p 53.

Como nos lembra Glucksmann (1980), os intelectuais são abordados por Gramsci a partir de seu ser social, de seu lugar nas relações de produção, ou seja, compreende o “intelectual” como aquele que está situado em certa divisão do trabalho. Os intelectuais são apreendidos a partir de uma abordagem institucional, que se abre para a análise diferenciada dos Aparelhos. Contudo, ressalva a autora, Gramsci não defende uma tese institucionalista que sobreponha a história dos aparelhos à luta de classes. É importante salientar que a origem de classe de um intelectual pode não corresponder à classe que está organicamente ligado. O intelectual com origem na classe trabalhadora pode aderir ao projeto burguês e se tornar orgânico a esta classe e vice versa. Estes produtores e difusores de determinadas visões de mundo atuam como os funcionários construtores da hegemonia social de um grupo e seu domínio estatal, e o desenvolvimento de suas funções, para Gramsci, está associado ao desenvolvimento do sistema burocrático-democrático, típico das sociedades modernas. Na divisão hierárquica dos intelectuais, de acordo com sua função, o topo é ocupado pelos intelectuais criadores das várias ciências, da filosofia da arte. A base é ocupada pelos administradores e divulgadores da riqueza intelectual produzida pelo escalão mais alto, pela cultura tradicional e acumulada. Os “intelectuais tradicionais”, nesta visão ampliada, são os “funcionários da superestrutura no sentido pleno”. Estes são porta vozes do grupo dominante para exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.

Glucksmann (1980) problematiza esta estratificação por não levar em conta as contradições do modo de produção capitalista que atravessam o ser social desses intelectuais. Para a autora, a experiência da desqualificação, do desemprego, a perspectiva de um desenvolvimento possível das ciências e das técnicas, liberadas da finalidade de lucro, abririam brechas ideológicas políticas no lugar que a burguesia lhe atribuiu. Os intelectuais modernos, na visão de Gramsci, não estão restritos às profissões de jornalistas, literatos e filósofos. Os trabalhadores industriais, mesmo nos cargos mais primitivos, também compõem a base intelectual do mundo moderno. Caracterizando-os como intelectuais de *tipo urbano*, Gramsci defende que estes possuem tarefas essenciais na produção e reprodução das relações sociais:

[...] A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos do exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaborando a execução imediata do plano de produção estabelecida pelo estado- maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o estado-maior propriamente dito. (COUTINHO, 2011, p. 209).

Os Estados modernos criaram categorias profissionais que não são justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificada pelas necessidades políticas dos grupos dominantes. Esta formação em massa, segundo o intelectual italiano, provocou uma padronização, tanto no âmbito da qualificação, quanto no âmbito psicológico, que determinariam fenômenos como concorrência, desemprego, superprodução escolar, emigração. Como em outros conceitos elaborados por Gramsci, a ampliação da noção de intelectual se desdobra em duas análises. Por um lado, lança luz sobre o papel do intelectual que atua junto à classe dirigente, imbuído da tarefa de consolidar ou reformar uma concepção de mundo conservadora que neutralize os projetos opositores. Por outro lado, permite compreender e criar alternativas para a construção de um intelectual ligado organicamente à classe trabalhadora, comprometido com a elaboração de uma nova visão de mundo, com a difusão dessa e do esclarecimento das relações antagônicas.

1.4- Os Aparelhos Privados de Hegemonia e a conformação social

O Estado moderno capitalista, segundo Gramsci (2002, p. 139), é “educador” por “substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente”. Ao Estado capitalista impõe-se a “tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa.” (NEVES, 2005, p. 26). Assim o Estado educador deve:

Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2000, p. 23)

No papel de educador, o Estado moderno e, mais especificamente, as frações dominantes e hegemônicas deste Estado, cumprem uma função pedagógica. Esta função se traduz em ações concretas, tanto nas agências estatais (ministérios, agências e secretarias), quanto na sociedade civil. Na realidade:

Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999, p.399).

Nas sociedades em que o Estado moderno se desenvolveu, a pedagogia da hegemonia é exercida por meio de ações de aparelhos de hegemônias política e cultural das classes dominantes. Por meio de ações, formulações e divulgações, escolas, associações, meios de

comunicação, igrejas, partidos e outras instituições, articulam-se às classes socialmente dominantes, constituindo-se num bloco histórico responsável. Assim, estes aparelhos cumprem uma dupla e complexa tarefa de, preservando suas maneiras específicas e próprias de atuação nas questões sociais, visam harmonizar os “interesses das classes e frações de classes em nome das quais atuam, como também organizar as proposições mais afeitas a esses interesses particulares, constituindo-os como gerais.” (NEVES, 2005, p. 27). A tarefa cumprida pelos Aparelhos Privados de Hegemonia é fundamental, uma vez que sem a organização do consenso, é impossível transformar interesses particulares de algumas frações da classe dominante em interesses gerais de um país. A análise histórica sobre a formação e desenvolvimento de um Estado específico e a relação entre este e a sociedade exige, portanto, resposta há algumas questões: quais relações sociais constituíram historicamente o Estado? Qual a correlação de forças entre grupos sociais que possibilitaram a ocupação de alguns nas agências do Estado estrito, em detrimento de outros grupos? A resposta para estas questões deve ser encontrada no exame da sociedade civil, mas principalmente, nas formas como operam as frações hegemônicas da classe dominante por meio de seus intelectuais, individuais e coletivos, no interior do Estado Ampliado. Ao analisar o papel do “partido” no mundo moderno, Gramsci faz referência às “frações de partidos” que auxiliam as frações dirigentes no exercício da hegemonia:

[Sobre o Partido político] Será necessária a ação política (*em sentido estrito*) para que se possa falar de “partido político”? Pode se observar que no mundo moderno, em muitos países, os partidos orgânicos e fundamentalmente, por necessidade de luta ou por alguma outra razão dividiram-se em frações, cada uma das quais assume o nome de partido e inclusive de partido independente. Por isso, o estado maior intelectual do partido orgânico não pertence a nenhuma dessas frações, mas opera como se fosse uma força dirigente em si mesma superior aos partidos e as vezes reconhecida como tal pelo público. Esta função pode ser estudada com maior precisão se partirmos do ponto de vista que um jornal (ou um grupo de jornais) uma revista ou um grupo de revistas são também” partidos”, “frações de partidos”, ou “funções de determinados partidos. Veja se a função do *Times* na Inglaterra, a que teve o *Corriere della Serra* na Itália, e também a chamada função da imprensa da informação supostamente apolítica e até função de imprensa esportiva e de imprensa técnica[...] ([17, § 37;3,349-351, apud COUTINHO, 2011, p. 303)

Comprendemos que o partido, no sentido definido por Gramsci, não é um bloco monolítico formado por uma única fração de classe, tão pouco é um órgão imbuído de funções estritamente políticas. No sentido ampliado, o partido aglutina funções que permitem a adesão voluntária dos aliados e a subalternidade das frações dominadas. O partido

hegemônico reúne diversas frações da classe proprietária, dirige intelectual e moralmente este conjunto de aliados e transforma os interesses particulares do grupo em interesses aparentemente necessários a toda sociedade. Como observou Gramsci, por razões variadas, as frações que aderem ao projeto do partido podem se diluir em outras organizações complementares, aparentando independência em relação ao partido de origem e com funções que vão além dos interesses políticos mais imediatos do grupo que representa. Conforme indica este trecho da nota:

[...]apresentam-se , portanto, duas formas de “partido”, como tais ao que parece, fazem abstração da ação política imediata , o partido constituído por uma elite de homens de cultura, que tem a função de dirigir, do ponto de vista da cultura, da ideologia geral, um grande movimento de partidos afins (que são na realidade frações de um mesmo partido orgânico); e no período mais recente, o partido não de elite, mas de massas, que como massas não tem outra função política senão a de uma finalidade genérica, de tipo militar, a um centro político visível ou invisível (frequentemente, o centro visível é o mecanismo de comando de forças que não desejam mostrar-se sob plena luz, mas apenas operar indiretamente por interposta pessoa e por “interposta ideologia”). A massa é simplesmente de manobra e é “ocupada” com pregações morais, incentivos sentimentais, mitos messiânicos de expectativas de épocas fabulosas nas quais todas as contradições e misérias do presente serão automaticamente resolvidas e sanadas. (Idem, p.303)

Com base no pensamento de Gramsci, Fontes (2010) nos auxilia com sua interpretação sobre o conceito de Aparelho Privado de Hegemonia:

Os aparelhos de hegemonia são a vertebração da sociedade civil e se constituem das instâncias associativas que formalmente distinta da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, jornais, revistas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e de múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. Não são homogêneos sem sua composição e se apresentam muitas vezes como deslocados da organização econômica da vida social. Clubes, associações culturais e recreativas tendem a considerar-se como descontentada do solo social no qual emergem e como distantes do conjunto da vida social. Certamente os sindicatos patronais ou de trabalhadores- sendo também formas associativas desde já enfatizam sua proximidade econômica e sua característica mais direta de interesses de tipo corporativo. Porém muitos partidos políticos e jornais- na maioria das vezes comprometidos com determinados segmentos de classe – tendem a apagar tal comprometimento, apresentando-se seja como expressão da “unidade nacional” ou como porta vozes de uma neutralidade informativa inexistente. Todos, porém, são formas organizativas que remetem às formas de produção econômica (infraestrutura) e política (ao Estado), embora sua atuação seja eminentemente de cunho cultural. (FONTES, 2010, p. 134).

Os Aparelhos Privados de Hegemonia não podem ser confundidos com as empresas propriamente ditas. Embora estejam ligados à produção e, em muitos casos, sejam dirigidos burocraticamente por empresários, eles não possuem a finalidade de defender interesses corporativos. Estes aparelhos se apresentam sobre múltiplos formatos e são criados com a finalidade de disputar o domínio intra e entre classes sócias por meio da produção do consenso. É importante salientar que os conflitos e negociações na sociedade civil também repercutem na sociedade política, uma vez que as frações, por meio de seus aparelhos, lutam por espaço na aparelhagem estatal, como atenta Mendonça (2012):

Logo, qualquer modificação na correlação de forças vigente na sociedade civil, dentro ou entre aparelhos privados de hegemonia distintos tem, necessariamente, repercussões junto à sociedade política e aos organismos estatais, em particular. Afinal, os agentes sociais engajados nas agências da sociedade civil e da sociedade política não representam classes em abstrato inscritas num Estado etéreo. Este vasto e complexo tecido de relações se constrói e reconstrói no cotidiano de suas práticas políticas e conta com rostos, projetos, embates, história, enfim. Em síntese, tomar o Estado como uma Relação Social não somente nos permite evitar as armadilhas do conhecimento reificado e simplificador, como estimula a desnaturalização dos mecanismos mais profundos de seu funcionamento, não fosse ele uma permanente reconstrução. Isso significa que nesta relação ampliada entre Estado restrito e sociedade civil, o convencimento se exerce numa dupla direção: dos aparelhos privados de hegemonia rumo à ocupação das agências do Estado restrito, e, inversamente, da sociedade política e da coerção em direção ao fortalecimento da direção das frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando, a partir do próprio Estado restrito, seus respectivos aparelhos privados de hegemonia. (MENDONÇA, 2012, p.3)

Os Aparelhos Privados de Hegemonia, representante de interesses de classe distintas, podem contrapor-se e disputar a inscrição de seus projetos, por vezes de forma violentas, jogando por terra as interpretações que enxergam a sociedade civil como reino do consenso. Mendonça (2012) nos alerta que para Gramsci, a sociedade civil, além da forte dose de conflito, também admite coerção, e, portanto, estas características não podem ser interpretadas como exclusiva de cada esfera. As leituras que apartam a sociedade civil do Estado, coerção e consenso, interesse público e interesse social, fortalecem ao novo padrão de sociabilidade (MARTINS, 2005) e de produção de estratégias de hegemonia da classe proprietária. Esta nova sociabilidade, destinada a organizar a dinâmica da sociedade civil e a aparelhagem estatal, vem ajudando a classe dominante a recompor sua hegemonia abalada pela crise orgânica que abate o mundo capitalista desde a década de 1970. Nesse contexto de crise orgânica do sistema, a educação foi considerada campo estratégico para a recomposição da dominação burguesa. Por meio de um forte aparato criado pelas frações dominantes para atuar na

organização do consenso na sociedade civil e no interior da sociedade política, o “receituário” para a “reforma” da escola, afinado com os preceitos do social liberalismo, que se constitui na ideologia orgânica das classe dominante, foi apresentado como única alternativa capaz de solucionar a crise da escola pública.

Desde a redemocratização da política no Brasil, as frações dominantes ampliaram seus investimentos na criação de Aparelhos Privados de Hegemonia, escondidos sob uma aparência de neutralidade, com a finalidade de definir todas as dimensões da política educativa escolar. Em tempos recentes, sob a direção da fração financeira, diferentes frações da burguesia trabalharam pela hegemonia de seus interesses na escola, definindo o que deve ou não ser ensinado, como devem ser formados os docentes que nela atuam, como estes devem ser selecionados, como deve ser avaliado o sucesso escolar e etc. A disputa pela política educativa é fundamental para as frações dirigentes recuperarem o ritmo de expansão de seus lucros, por meio da formação de um tipo de trabalhador ajustado às demandas atuais do mercado, para assegurar a estabilidade política isolando ideologias e manifestações antissistêmicas e para convencer toda a sociedade sobre sua capacidade de unir crescimento econômico com o que chamam de “justiça social”.

2 O MOVIMENTO DE RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Este capítulo aborda o processo desencadeado pelo movimento de recomposição burguesa, que expressou o vínculo orgânico entre as forças materiais e políticas da atual fase do capitalismo. A crise orgânica do bloco histórico fordista/keynesiano, nos anos 1970, implicou na rearticulação das frações dirigentes burguesas dentro de um projeto político que assegure a retomada da expansão do capital, garanta a conciliação entre as classes sociais e, por fim, mas não menos importante, neutralize as lutas sociais e o projeto societário alternativo com a expectativa de recompor o sistema produtivo e recuperar a legitimidade frente aos grupos subalternos.

Na década de 1990 o movimento de recomposição burguesa sob as bases neoliberais demonstrou incapacidade em cumprir a promessa de recuperar o crescimento das taxas de lucros e conter as tensões sociais. Nessa conjuntura, as classes dirigentes articularam uma nova resposta para a crise orgânica. Difundem-se diversos projetos reformadores com propostas de ajustes e afastados da perspectiva de transformação radical da sociedade. O primeiro movimento da recomposição burguesa, iniciada no período pós-crise dos anos 1970, caracterizada por uma agenda de contrarreformas neoliberais e grande influência dos intelectuais liberais organizados na Sociedade de Mont’Pelerin, foi sucedido por um segundo movimento caracterizado pela difusão de movimentos que se autodenominaram e foram denominados pela literatura de diferentes maneiras: Terceira Via, Sociedade do Conhecimento, social-liberalismo, neoliberalismo de Terceira Via, neodesenvolvimentismo.

A partir do arcabouço teórico desenvolvido por Antônio Gramsci, compreendemos que o mundo das ideias é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção, e não um retrato estático da realidade. Partindo desta premissa, entendemos que qualquer ato ou ideologia orgânica deve ser necessário à estrutura, sendo sua função organizar os grupos sociais e dirigi-los de acordo com as condições socioeconômicas. (PORTELLI, 1977). É neste sentido que entendemos que o movimento de recomposição burguesa vem sendo assegurado por um conjunto de intelectuais, individuais e coletivos, que trabalham no exercício da hegemonia em um contexto de exacerbação das contradições. Analisamos, neste capítulo, o papel dos intelectuais ligados às frações dirigentes que exercem atração nas demais camadas de intelectuais e anulam as tentativas de sobrevivências dos grupos rivais e da antiga classe dirigente. (Idem, 1977)

2.1-Antecedentes: Formação e crise do bloco histórico fordista/keynesiano

Ao se deparar com transformações estruturais no modo de produção capitalista, durante o século XIX, Vladimir Ilyich Ulyanov – Lenin (1870-1924) – compreendeu que se tratava de uma nova fase do desenvolvimento do sistema, fase monopolista, e que esta tinha como uma de suas expressões o imperialismo. De acordo com o intelectual comunista, o sistema de dominação burguês vinha penetrando nas classes operárias em função de seus intelectuais, que dissimulavam a essência de sua dominação propondo “reformas” superficiais incapazes de mudarem suas bases:

Os mestres e publicistas burgueses defendem geralmente o imperialismo sob uma forma um pouco velada; dissimulam nele sua dominação total e as suas profundas raízes, esforçam-se para colocar em primeiro plano particularidades, detalhes secundários, aplicando-se em desviar a atenção do que é essencial através de fúteis projetos de “reformas” tais como a fiscalização policial dos trustes e dos bancos. Os imperialistas confessos, cínicos, que tem a coragem de confessar como é absurdo o querer reformar os traços essenciais do imperialismo, esses são mais raros. (LENIN, [1917],1979, p.108).

Lenin (1979) criticou Karl Kautsky (1854-1938), acusando-o de articular na Europa um movimento de oposição à dominação capitalista que não se contrapunha a essência do sistema. Kautsky, filiado ao Partido da Social Democrata Austríaco, desde 1875 tornou-se um dos principais teórico do Partido Social-Democrata Alemão e foi reconhecido como o intelectual mais influente da Segunda Internacional, organizada e vigente entre 1889 e 1914. Contestando suas ideias, Lenin (1979) escreveu:

Será possível modificar através de reformas, as bases do imperialismo? Será preciso avançar para salientar e aprofundar os antagonismos gerados por ele ou recuar para atenuá-los? Tais são as questões fundamentais da crítica ao Imperialismo. Dado que as particularidades políticas são a reação em toda a linha e o revigoramento da repressão nacional em consequência do julgo da oligarquia financeira e da eliminação da livre concorrência, o imperialismo desde o início do século XX, vê voltar-se contra ele, mais ou menos em todos os países imperialistas, uma oposição democrática pequeno burguesa. A ruptura de Kautsky e da vasta corrente internacional Kautskista com o marxismo, consiste precisamente no fato de Kautsky, longe de ter querido saber tomar o caminho oposto a esta oposição pequeno burguesa reformista, substancialmente reacionária no plano econômico, se ter pelo contrário praticamente fundido a ela.” (LENIN, 1979, p.110).

De acordo com Karl Kautsky, o imperialismo não se configurava em uma nova fase do capitalismo, como compreendia Lenin (1979), e sim, em uma política econômica. Segundo Lenin, no entanto, a teoria de Kautsky serviu apenas para iludir segmentos da classe sobre as consequências reais dos princípios do imperialismo, em função de basear-se na premissa de que através da democracia, e não dos violentos métodos do imperialismo o capital garantiria

sua expansão. No plano estrutural, o imperialismo culminou na partilha do mundo pelas grandes potências e na deflagração do primeiro grande conflito armado contemporâneo: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Segundo o historiador Hobsbawm (1995), no período que sucedeu o conflito, a globalização da economia dava sinais de que parara de avançar em função de muitas determinações, dentre as quais a estagnação das economias nacionais em disputa pela hegemonia no mundo e a autossuficiência da maior economia do mundo, os Estados Unidos, assim como a Grã Bretanha e os Estados Escandinavos. Como indica o autor, seis anos após a Primeira Guerra Mundial, houve um relativo crescimento econômico, mas ainda havia altos índices de desemprego na maior parte da Europa Ocidental, além da queda dos preços dos produtos primários e de estoques cada vez maiores.

O intelectual marxista Antônio Gramsci (1891-1937) foi capaz de identificar que a crise de superprodução, iniciada em 1929, apesar de seus efeitos catastróficos sobre a classe subalterna, não culminaria na derrocada do modo de produção capitalista em virtude da complexidade da natureza do Estado e da capacidade da classe dirigente de recompor o regime. De acordo com o militante sardo, a fragilidade do movimento operário diante da organização e da supremacia da classe dominante também era um obstáculo para a concretização da revolução nos países do centro do capitalismo.

Um dos principais efeitos políticos da crise de 1929 foi o crescente questionamento ao liberalismo tradicional do século XIX. Três alternativas de contenção dos impactos da crise foram postas em práticas. A primeira, adotada pelo Estado Soviético, foi a ruptura com o modo de produção capitalista e a adoção de um modelo econômico baseado no planejamento e planificação da economia. A segunda, seguida pelo bloco no poder na Itália e na Alemanha, consistia no controle estatal da economia em conjunto com grandes industriais e na aplicação de grande volume de recursos públicos em obras, armamentos e propaganda para demonstrar a recuperação econômica e justificar o projeto fascista. A terceira alternativa visava a reestruturação do sistema capitalista a partir da combinação da forte presença do Estado estrito na economia e políticas sociais para recuperar o consumo e o crescimento econômico. Esta última opção foi adotada em diversos países do centro do capitalismo. (HOBSBAWM, 1995).

O sistema fordista de produção, que havia impactado positivamente a economia americana nas primeiras duas décadas do século XX, tornou-se um modelo de organização do trabalho utilizado como referência mundialmente nas décadas seguintes. O engenheiro e proprietário Henry Ford havia criado uma linha de montagem mecanizada, aprofundando a padronização e especialização introduzidas por Taylor (1903) e Gilberth (1911). Mais que a

padronização, este novo modelo garantiu ao industrial maior controle do ritmo de trabalho, aumento da produtividade e elevação da mais-valia (GURGEL, 2003, p. 102). O modelo fordista implicava na conformação de um novo tipo de trabalhador, além de assegurar um novo padrão de produtividade na fábrica. De acordo com Antônio Gramsci (Coutinho, 2001), na América foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho. Esse processo combinou com habilidade elementos de força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) e persuasão (altos salários, diversos benefícios, propaganda ideológica e política), além de centrar toda a vida do país na indústria. O êxito do novo paradigma de organização da produção se deu em virtude da compreensão de que para criar o novo tipo de homem, não bastava o controle da disciplina no interior da fábrica:

Deve-se observar como os industriais, especialmente Ford se interessam pelas relações sexuais de seus empregados, e em geral, pela organização de suas famílias, a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo), não deve levar a avaliações erradas, a verdade é que não e pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho, enquanto o instinto sexual for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado. (COUTINHO, 2001, p. 335)

Gramsci (2001) compreendeu o americanismo como uma resposta político-cultural da burguesia norte-americana à crise orgânica que se iniciara na Primeira Guerra Mundial. Na redação do *Caderno 22* (1934), definiu o americanismo-fordismo como uma ideologia soldadora do novo bloco histórico, concebido e erguido após a longa crise capitalista da década de 1920 (CASTELO, 2009, p.138). O intelectual sardo não tinha certeza se esta seria uma estratégia burguesa capaz de superar a crise orgânica e se esta resposta estava restrita à formação social dos Estados Unidos. No entanto, contrariando sua perceptiva, o paradigma se expandiu para outras economias capitalistas (GURGEL, 2003). O modelo fordista de organização da produção em massa, seriada e de baixo custo, mesmo em crise com a depressão pós-1929, permaneceu como padrão de produção e distribuição, sendo resgatado pelo modelo de gestão macroeconômico keynesiano nas décadas seguintes (GURGEL, 2003, p.103).

Opondo-se às ideias da economia liberal clássica, o economista britânico John Maynard Keynes tornou-se um dos principais influenciadores da política no século XX. Seu livro *Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro*, marcado pela defesa da ideia de planificação da economia centrada no Estado, sem abandonar os princípios da propriedade privada capitalista, tornou-se referência para um conjunto de países que adotaram o “novo modo de vida”, tendo em vista a recuperação do crescimento das taxas de lucros e a

manutenção da ordem. O bloco histórico em formação, também contou com um sistema público de atendimento social que variou de acordo com as opções do Estado ampliado de cada país. De acordo com Gurgel (2003), foi realizada nestes países uma ampla reforma na administração pública. A meritocracia passou a ser um aspecto relevante na burocracia moderna e inúmeros trabalhos e grupos de pesquisas das universidades passaram a se dedicar ao estudo dos aparelhos de Estado estrito e a formação do burocrata, com base na teoria do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920)¹⁴.

Após a Segunda Guerra Mundial, a economia dos países industrializados tornou a crescer. Os Estados Unidos continuaram sua expansão dos anos de guerra e outros países do centro do capitalismo experimentaram a “era de ouro” do capital, batendo todos os recordes de crescimento anteriores. De acordo com Hobsbawm (1995), esse período de recomposição do crescimento foi um fenômeno mundial, embora a riqueza ainda tenha permanecido concentrada nos países do centro do sistema. Assim, os problemas experimentados pelo capitalismo no período entre guerras pareciam ter acabado. A reestruturação da burguesia com base no paradigma Keynesiano e no modelo de organização da produção fordista produziu uma economia pautada no planejamento e no compromisso político dos governos com o pleno emprego, seguridade social, previdência e também tornou a divisão internacional do trabalho mais elaborada (HOBSBAWM, 1995). O movimento burguês foi vitorioso em recuperar, por um longo prazo, o crescimento econômico e em neutralizar a alternativa socialista do horizonte da classe trabalhadora e dos movimentos sociais. É preciso salientar que o Bloco histórico fordista Keynesiano não foi construído apenas a partir do consenso. A recomposição do projeto de dominação burguesa, após a Segunda Guerra Mundial, também foi “encouraçado de coerção”, nos termos do marxista sardo. Na América Latina, na África e na Ásia, a expansão do capital foi garantida por meio de ditaduras e guerras.

Nos países do centro do capitalismo, o fundo público foi utilizado para estimular a produção em massa na grande indústria, para investir em tecnologia, em infraestrutura para a produção, e o consumo e para estabilização de conflitos. O fundo público passou a ser peça fundamental na valorização e sustentação dos investimentos privados. Como sublinharam Montañó e Duriguetto (2010), o Estado interviu como fonte de crédito para a nova indústria nos seguintes níveis:

¹⁴ Max Weber, considerado um dos fundadores da sociologia moderna, foi um intelectual influente na política alemã, tendo assumido a função de consultor dos negociadores alemães no Tratado de Versalhes (1919) e da comissão encarregada de redigir a Constituição de Weimar. Dedicou grande parte de seu trabalho aos estudos do capitalismo e desenvolveu a teoria da burocracia, em que defendeu a necessidade de racionalização, impessoalidade e eficiência ao processo.

a) o fundo público do Estado foi destinada a integração e fusão de indústrias; b) o “Estado Providência” efetivamente atuou no financiamento de longo prazo para a compra de capital fixo; c) o fundo público também financiou grandes empresas na aquisição de capital de giro, matérias primas e material em grande quantidade; d) Financiou altos riscos derivados de investimentos. (MONTAÑO; DURIGUETTO, -2010, p.165)

A sustentação estatal à expansão do grande capital foi garantia fundamental para a criação da infraestrutura necessária à realização burguesa. A garantia que a matéria-prima chegaria com mais agilidade ao local de produção e que as mercadorias fossem escoadas da indústria para o mercado com maior facilidade por meio de portos, ferrovias, rodovias, aeroportos financiados pelo fundo público foi condição indispensável para a expansão do capitalismo no século XX. A nova urbanização também foi financiada pelo fundo público com abastecimento de água, saneamento, coleta de lixo, construção de meios de transporte, construção civil – prédios para escritórios públicos, hospitais, escolas, subsídios para transportes coletivos, comunicação etc. Montañó e Duriguetto (2010) chamam atenção para as vantagens proporcionadas ao capital pelas políticas sociais que imbricavam na redução dos custos da reprodução da força de trabalho. As despesas com educação gratuita, além de constituir um importante ganho para a classe trabalhadora, visam instruir e capacitar o trabalhador para a produção especializada, mais veloz e própria para o consumo em massa. As despesas com saúde pública, outra conquista da classe trabalhadora, possibilita o descompromisso do capital com os custos de prevenção e recuperação da saúde do trabalhador. Os subsídios estatais ao transporte coletivo, a artigos da cesta básica e à construção civil também possibilitam aos empregadores deduzir dos salários estes custos da reprodução.

Uma vez asseguradas as condições fundamentais para reorganização do capitalismo sob as novas bases, as empresas multinacionais e as fundações empresariais desempenharam um papel importante na difusão dos valores e princípios do capitalismo pelo mundo. Além de mobilizar outros empresários para os novos desafios políticos e culturais, nacional e internacionalmente, vários aparelhos foram preparados para educar a sociedade, como as “agências de Comunicação”, que produziam e vendiam informações; o “rádio”, que cumpriu o papel de difundir mercadorias e incentivar um novo padrão de consumo; o “cinema” que instituiu novas referências de comportamento para a sociedade e a “igreja”, que ensinava seus fiéis a resignação. (MARTINS, 2009). Cabe ratificar que a constituição dessa hegemonia não descartou os instrumentos de coerção; pelo contrário: a combinação desses dois aspectos asseguraram a supremacia burguesa. No Brasil, por exemplo, a ditadura estabelecida a partir de 1964, foi a estratégia, como demonstrou Dreifuss (1981), de diversos grupos privados com

atuação na sociedade civil. No primeiro ano de ditadura, a constituição da Rede Globo, em uma transação transnacional, organizou um poderoso Aparelho Privado de Hegemonia em parceria com os mesmos setores repressivos e responsáveis por anos de torturas e censuras aos movimentos opositores.

No final dos anos 1960 e início da década de 1970, quando a sombra da crise novamente bateu à porta das economias capitalistas, o bloco no poder dos países do centro do capitalismo avaliou que os instrumentos Fordistas/Keynesianos já não garantiam a expansão da acumulação do capital. Na esteira da crise de hegemonia desse modelo, o recém-criado “Premio Nobel de Economia” (1969), foi entregue a dois economistas liberais, defensores da “livre concorrência” que há muito qualificavam a Social-Democracia como um modelo de gestão perigoso: Friedrich Von Hayek, em 1974, e Milton Friedman, em 1976. Frações da classe trabalhadora agudizaram a crise orgânica, organizando movimentos de contestação da supremacia burguesa:

Os movimentos de Maio de 1968 não dispunham de uma direção centralizada, na verdade eram formados por uma ampla gama de grupos revolucionários libertários. Neles figuravam anarquistas, trotskistas, maoístas, utópicos, românticos revolucionários e uns cem números de organizações independentes e avessas aos “rótulos”, então modernistas. Dentro de sua imensa pluralidade, identificava-se um programa de transformação social composto de itens de todo o espectro político-cultural: o fim da alienação no trabalho e na vida cotidiana, da opressão de gênero e raça e da destruição do meio ambiente, a defesa da liberdade de expressão de pensamento e comportamento, o desarmamento nuclear, a libertação do Terceiro Mundo do jugo colonial e imperialista, os direitos humanos e muitos outros. Desta Torre de Babel constavam antigos movimentos da classe trabalhadora – operário, estudantil e negro e organizações da Nova Esquerda, como os movimentos feministas, ambientalistas, pacifistas de defesa à diversidade sexual etc, com predomínio das lutas particularistas. (CASTELO, 2009, p. 153)

De acordo com Mészáros (2009), as manifestações de maio de 1968, bem como a queda da taxa de lucros, foram as primeiras expressões de uma longa e profunda crise que afetaria o sistema global do capital. Essa era uma fase inédita para o capitalismo. A crise estrutural faria a fase cíclica anterior virar história. A expansão sem limites do capitalismo, segundo o autor, acaba por converter-se em uma processualidade incontrolável e profundamente destrutiva. Distanciando da análise keynesiana, que julgava que a crise seria passageira, e dos liberais, que acreditavam que o corte dos custos da administração pública e da iniciativa privada recuperariam logo as economias da estagnação, Mészáros (2009) compreende que essa crise desnudou um problema intrínseco ao capitalismo, que trabalha para sua autoprodução e reprodução e não para atender as reais necessidades humanas.

2.2. A construção do Bloco Histórico Neoliberal¹⁵

No momento em que as bases teóricas do neoliberalismo estavam sendo criadas por um conjunto de intelectuais reunidos na Sociedade de Mont Pelerin¹⁶, o sistema capitalista experimentou a fase promissora de expansão do capital, inclusive para a periferia do sistema, entre as décadas de 1950 e 1970. Nesse período, as condições históricas não eram favoráveis para o desenvolvimento de uma ideologia que defendia um receituário oposto ao programa que combinava medidas de proteção social, consumo em massa e ao mesmo tempo garantia altas taxas de lucro. Enquanto o programa do Estado de bem-estar social atendeu as demandas dos grupos dirigentes e manteve a adesão voluntária dos dirigidos, o neoliberalismo permaneceu uma ideologia arbitrária e inorgânica, e sem influências sobre as decisões políticas da classe dominante.

A depressão econômica e a crise de legitimidade, a partir dos anos 1970, exigiram das frações dirigentes a elaboração de novas estratégias para a recomposição das suas bases de dominação. Diante da longa e profunda recessão, combinada às altas taxas de inflação e à queda das taxas de lucros, os intelectuais orgânicos do neoliberalismo encontraram terreno fértil para a construção da hegemonia neoliberal. A transformação da doutrina¹⁷ neoliberal em ideologia orgânica da classe dominante, e assim em política de Estado, somente ocorreu no fim da década de 1970. Entre 1979/1989, o Partido Conservador na Inglaterra, sob a direção de Margareth Thatcher, pôs em prática o programa de desestatização. Logo após a ascensão de Thatcher, o republicano Ronald Reagan (1980/1989) foi eleito nos Estados Unidos, o democrata cristão Helmut Kohl (1982/1998) foi eleito na Alemanha e na Dinamarca, a “Coalização de Direita” (1993) ganhou o pleito eleitoral. Nos anos seguintes, todos os países do europeu, com exceção da Suíça e da Áustria, aderiram ao programa neoliberal (ANDERSON, 1996).

¹⁵ Este roteiro de pesquisa segue de perto o trabalho de Castelo (2009).

¹⁶ Em 1947, Friedrich Hayek convocou os principais intelectuais do pensamento conservador de então, Lionel Hobbins, Karl Popper, von Mises e Milton Friedman, entre outros para uma reunião realizada na Suíça com o objetivo de discutir estratégias contra o Keynesianismo e para preparar o futuro do capitalismo livre de regulação e do planejamento centralizado pelo “Estado”.

¹⁷ Conforme destaca Leda Maria Paulani (2008, p.69), o neoliberalismo nasceu como doutrina e não como ciência, demonstrando-se inconsistente do ponto de vista da teoria econômica. A autora lembra debates que colocaram Hayek e von Mises de um lado e de outro, os defensores do planejamento central, que tiveram resultados difíceis para os intelectuais do livre mercado. Oscar Lange, conhecido teórico da economia planificada, conseguiu demonstrar que o cálculo racional era perfeitamente possível em sociedades não regidas pelo mercado e que o comportamento humano, no que diz respeito às questões materiais, é plenamente previsível.

Na Inglaterra, a primeira ministra Margareth Thatcher executou um programa de contração de emissão monetária; aumento de juros, diminuição dos impostos sobre rendimentos altos, abolição do controle de fluxo monetário, que resultou no aumento dos índices de desemprego; diminuição dos gastos sociais e previdenciários, legislação antissocial, em largo programa de privatizações. Nos Estados Unidos, a variante do modelo keynesiano foi bem distinta. Na América do Norte, não houve a consolidação de Estado de bem-estar social propriamente dito, como o modelo que caracterizou a Europa. Na política externa, o programa neoliberal se concentrou no combate ao anticomunismo. No plano interno, a ênfase foi no aumento dos juros, diminuição dos impostos em grandes fortunas. Os países do norte da Europa implementaram uma espécie de neoliberalismo heterodoxo, com ênfase no controle dos gastos sem atentar diretamente contra o Estado de bem-estar social. No sul da Europa, partidos tradicionalmente de esquerda promoveram inicialmente reformas progressistas, mas acabaram por adotar medidas da agenda neoliberal (ANDERSON, 1995).

A adoção de “programas de recuperação fiscal”, por parte dos governos e suas agências da sociedade política, não foi o único recurso utilizado para reformar a superestrutura e para transformar a doutrina neoliberal em política de Estado. Para se tornar hegemônica e dominante, entre as classes dirigentes e dirigidas, a ideologia neoliberal contou com o auxílio de um conjunto de intelectuais que, a partir de distintas maneiras, aturam na edificação desse novo bloco histórico no âmbito da sociedade civil. Neste mesmo contexto, no chão das fábricas, o “fordismo” foi progressivamente substituído por novos métodos de gestão do trabalho denominados como “gerenciais”, caracterizados por uma intensificação da exploração e justificados por argumentos como “excelência”, “racionalização” e “mérito”.

Como nos lembra Portelli (1977), inspirado em Gramsci, a sociedade política e a sociedade civil são estreitamente imbricadas no seio da superestrutura. Sendo assim, para que um bloco histórico seja formado, é preciso que a estrutura e a superestrutura estejam ligadas organicamente. Um dos aspectos dessa relação, apontado pelo autor, remete a concepção de Gramsci (2002) de que qualquer ato ou ideologia orgânica deve ser necessário à estrutura, servindo assim, para organizar os grupos sociais e dirigi-los de acordo com as condições socioeconômicas. Outro aspecto é o caráter permanente da superestrutura orgânica, que deve dirigir os vastos agrupamentos sociais, indo além das pessoas diretamente responsáveis. (Portelli, 1977). Esse vínculo orgânico, entre estrutura e superestrutura, é assegurado pelos intelectuais. Segundo Gramsci (2011), os intelectuais orgânicos atuam como funcionários na superestrutura, atuando em nome da classe social que representam e organizados em partidos ou Aparelhos Privados de Hegemonia. O marxista italiano distingue diferentes categorias de

intelectuais, mas compreende que todos possuem em comum o vínculo mais ou menos estreito que os liga a uma classe determinada. Os intelectuais, portanto, não formam uma classe independente. Eles são parte de uma categoria especializada para exercício da função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais mais importantes da sociedade.

A primeira fase da recomposição burguesa, edificada sobre princípios da doutrina neoliberal ortodoxa, contou com o trabalho de intelectuais de diversas camadas que se aproveitaram da crise orgânica do bloco histórico fordista/ keynesiano para atuar na disputa pela direção política do movimento de recomposição burguesa. Nesse movimento de recomposição burguesa, destacamos dois intelectuais de grande expressão na sistematização e difusão do neoliberalismo: Friedrich August Hayek (1994; 1999), liberal austríaco, e Milton Friedman (1988), economista norte-americano, ganhadores do Prêmio Nobel, em 1974 e 1976, respectivamente. Analisaremos aspectos da trajetória e produção destes intelectuais orgânicos que ajudaram a edificar o neoliberalismo.

Friedrich August Hayek (1994; 1999) é um dos principais intelectuais que atuaram na elaboração e difusão da ideologia neoliberal, na primeira fase da construção do bloco histórico Gerencialista/Neoliberal. Autor de vários livros de divulgação da ideologia neoliberal, Hayek se notabilizou por propor um programa político e um projeto de sociedade radicalmente oposto ao projeto socialista, adotado pela União Soviética a partir de 1917, e contra os métodos de regulação da economia, em voga nos países do centro do capitalismo, entre as décadas de 1950 e 1970. O economista austríaco publicou aproximadamente 30 livros e 251 artigos. Ao longo de sua trajetória, atuou organicamente pela consolidação da ideologia neoliberal, iniciando a sistematização do projeto na fase em que o modelo econômico keynesiano era a referência para a atuação nos governos. Sua obra de referência, *Caminhos da Servidão* (1944), foi escrita na Inglaterra, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No prefácio do texto original, Hayek admitiu que o conteúdo do livro era essencialmente político e que derivava de um conjunto de valores fundamentais:

Quando um estudioso das questões sociais escreve um livro político, seu primeiro dever é declara-lo francamente. Este é um livro político. Não quero disfarçar atribuindo-lhe, como talvez pudesse ter feito - o nome mais elegante e ambicioso de ensaio de filosofia social. Mas, seja que rótulo for, permanece a questão central de que tudo que deveria dizer deriva de determinados valores fundamentais. Espero ter cumprido no próprio livro uma segunda e não menos importante obrigação: deixar claro, acima de qualquer dúvida, quais são estes valores fundamentais de que depende toda a argumentação. Há, no entanto, algo que desejaria acrescentar. Embora este seja um livro político, tendo a máxima certeza, que nele se expressam não são de meus interesses pessoais. (HAYEK, 1944, p. 9)

Além de admitir seu compromisso com o projeto do livre mercado, Hayek (1994) assumiu seu papel de levar o projeto para além dos grupos empresariais, direcionando seu trabalho aos grupos de homens e mulheres afastados dos grandes debates econômicos. Seu interesse declarado de orientar a opinião pública, em função da liberdade de mercado, comprova que o intelectual tinha clareza do seu papel de fornecer a amálgama necessária à estrutura social. Vale ressaltar que não há nesta obra qualquer citação clara de pesquisas acadêmicas, nem explicitação de fontes primárias, ou qualquer regra exigida em trabalhos científicos. Sua intenção em penetrar no senso comum com a ideologia neoliberal também foi expressa neste prefácio da primeira edição:

Se apesar disso passei a considerar a elaboração deste livro como um dever a que não posso me furtar, tal atitude decorreu, sobretudo, de uma característica peculiar das atuais discussões acerca dos problemas da futura política econômica, problemas sobre os quais a população não está de modo algum suficientemente informada. Refiro-me ao fato de que a maioria dos economistas esteve no decorrer dos últimos anos, absorvidos pela máquina da guerra e silenciada pelos seus cargos oficiais, de modo que a opinião pública no que se refere a esse problema é numa, medida alarmante, orientada por amadores visionários, que por gente tem um interesse próprio a defender ou uma panaceia a vender. (HAYEK, 1994, p. 10)

Na tentativa de reabilitar o liberalismo que havia sido suplantado décadas antes pelo modelo intervencionista keynesiano, o fundador da Sociedade Mont Pèlerin discorreu sobre supostas aproximações entre o socialismo e o regime nazista alemão, argumentando que o rigoroso planejamento econômico visava organizar a vida econômica pelo Estado, transformando o mesmo em principal proprietário dos meios de produção e deslocando os indivíduos no “caminho da servidão”. Embora seu alvo prioritário tenha sido o socialismo, Hayek dirigiu críticas contundentes à Social-Democracia, sobretudo às restrições ao mercado “impostas” pela regulação do Estado e os prejuízos ao individualismo em função da rede de proteção social, promovida pelo política de bem-estar social:

Essa mistura de ideias contraditórias e com frequência inconsistente que sob o rótulo de Estado providenciário, em grande parte substituiu o socialismo como objetivo dos reformadores, precisa ser analisada com discernimento, se não quisermos que seus resultados sejam semelhantes ao do socialismo extremado. Não negamos que alguns de seus alvos, além de praticáveis sejam louváveis. Mais há muitos meios de buscar o mesmo alvo, e nas presentes condições há um certo perigo de nossa impaciência de obter resultados rápidos. [...] (HAYEK, 1994, p. 16)

A crise orgânica do capital que vem mobilizando a burguesia, desde a década de 1970, oportunizou o retorno do debate sobre a eficácia do liberalismo para a recomposição

burguesa. Nessa conjuntura, F. Hayek ganhou notoriedade, sendo condecorado com o Prêmio Nobel de Economia, em 1974. Apesar das grandes instabilidades política, social e econômica, que colocaram na pauta do dia a necessidade de revisão do projeto de dominação burguesa, Hayek, no prefácio da edição americana, avaliou como “calma” a atmosfera de 1975, considerando o clima propício para a disseminação do projeto neoliberal.

Este livro pretende ser uma contribuição para esta tarefa. Espero que, na atmosfera mais calma de hoje, seja ele enfim recebido no espírito dentro do qual foi concebido. Não como uma exortação a resistência contra qualquer progresso ou experiência, mas como uma advertência para que insistamos em submeter previamente toda a modificação a certos testes (descritos no capítulo central que trata do estado de direito) antes de nos comprometermos a tomar um rumo do qual dificilmente conseguiremos nos afastar mais tarde. (HAYEK, 1994, p. 16)

Reconhecendo a necessidade de adaptabilidade da ideologia neoliberal para realidades distintas, o intelectual premiado chamou a atenção para necessidade de flexibilidade para o êxito do programa de “reformas”:

Os princípios básicos do liberalismo não contém nenhum elemento que o faça um credo estacionário nenhuma regra fixa e imutável. O princípio fundamental segundo o qual devemos utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção pode ter uma infinita variedade de aplicações. Há em particular enorme variedade de diferenças entre criar deliberadamente um sistema no qual a concorrência produzam os maiores benefícios possível, e aceitar passivamente as instituições tais como elas são. Talvez nada tenha sido mais prejudicial à causa liberal do que a obstinada insistência de alguns liberais em certas regras gerais primitivas, sobretudo o princípio do *laissez-faire*. Contudo, de certa maneira essa insistência era necessária e inevitável. Diante de inumeráveis interesses a demonstrar que certas medidas teriam benefícios óbvios e imediatos a alguns, ao passo que o al por elas causado era muito mais indireto e difícil de perceber, apenas regras fixas e imutáveis teriam sido eficazes. E como se firmara uma forte convicção de que era imprescindível haver liberdade na área industrial, a tentação de apresentar como regra sem exceções foi grande demais para ser evitada. (HAYEK, 1994, p. 43)

Ao definir os princípios básicos da ideologia neoliberal, o economista austríaco F. Hayek (1999) enfatizou que a “ordem espontânea” seria baseada em normas abstratas, que deixa os indivíduos livres para utilizarem seus próprios conhecimentos na consecução de seus objetivos (HAYEK, 1999, p. 49). A “ordem espontânea” conteria organizações, dentre elas o próprio governo, com funções distintas das economias planejadas – chamada por ele de “organização” ou “arranjo”. Em contraste com o projeto socialista e com o modelo estabelecido pela Social-Democracia no pós-guerra, o filósofo da sociedade espontânea

desconstrói a ideia de bem comum ou bem público, centrando-se na promessa de proporcionar melhores oportunidades aos indivíduos e de utilizarem com sucesso seus conhecimentos para consecução de seus objetivos. Defende que os governos devem se restringir à aplicação das regras uniformes de conduta justa e a atuar em serviços que não interesse ao mercado ou em atividades que os empresários não fossem capazes de executarem.

Hayek (1999) trabalha com o conceito de “conduta justa” para contrapor-se aos conceitos de “igualdade social” que fundamentaria o projeto socialista e ao princípio de “justiça social”, que orientaria o programa social-democrata. Hayek argumenta que os esforços para assegurar a distribuição “justa” teriam levado a transformação da ordem espontânea em uma ordem totalitária. A crítica se direciona igualmente à Social-Democracia europeia, que teria produzido os “vários degraus” que teriam destruído, gradualmente, as fundações em que deveria repousar uma ordem espontânea.” (HAYEK, 1999, p.57). Assim definiu os quatro pontos capital da conduta justa:

As regras de conduta justa podem exigir que os indivíduos levem em consideração, em suas decisões, apenas as consequências de seus atos que ele possa prever. Os resultados concretos da catálaxia para as pessoas específicas são, no entanto essencialmente imprevisíveis; e como não são o efeito do desígnio ou das intenções de quem quer que seja, não faz sentido descrever como justa ou injusta a forma pela qual o mercado distribui as coisas boas deste mundo entre as pessoas específicas. Mas esse é o objetivo da chamada justiça social ou distributiva, em nome da qual a ordem jurídica liberal está sendo progressivamente destruída. Mais tarde veremos que ainda não se encontrou, nem se pode encontrar um teste ou um critério pelos quais se possa avaliar tais regras de “justiça social” e que, em consequência, e em contraste com as regras de conduta justa, elas teriam de ser determinada pela vontade arbitrária dos detentores de poder. (HAYEK, 1999, p.53)

Hayek (1994) legitima as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo e agudizadas pela livre concorrência do mercado, naturalizando a concentração de riquezas entre a classe dominante. As tentativas de correção do desequilíbrio do sistema, por meio de uma ampla rede de proteção social, teriam sido os grandes entraves para o livre crescimento da sociedade espontânea. A partir desta premissa, o intelectual defende que o “Estado” deve garantir um mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho. A proteção do “Estado”¹⁸ seria justificável ainda em casos de catástrofes naturais e para auxiliar em circunstâncias em que os indivíduos não fossem capazes de prever (HAYEK, 1994). O

¹⁸ Hayek, inspirado no conceito de Estado da matriz liberal, compreendeu o Estado como um sujeito, onipresente, onisciente, que paira acima da sociedade.

segundo ponto da conduta justa defendido por Hayek remete-se à necessidade de não limitação das ações dos indivíduos em função de valores morais. O planejamento empreendido pelo governo, com objetivo de atingir a justiça, é apontado como um empecilho ao êxito do sistema de livre concorrência, tornando a posição dos indivíduos e dos grupos vulneráveis às condições políticas predominantes.

Nenhuma ação humana específica é integralmente determinada sem um objetivo concreto que ela pretenda atingir. Homens livres a quem se permita o uso de seus próprios meios e de seu próprio conhecimento para a consecução de seus próprios objetivos não deve estar sujeito a regras que lhe digam o que devem positivamente fazer, mas somente as regras que lhe digam o que não devem fazer; com exceção do cumprimento das obrigações que o indivíduo voluntariamente contraiu, as regras de conduta justa simplesmente delimitam, assim, a gama das ações permissíveis, mas não determina as ações que um homem deva executar em um determinado momento. (HAYEK, 1999, p.53).

Os rendimentos pagos aos indivíduos não deveriam ser calculados em função de um padrão absoluto e universal de justiça. Segundo Hayek (1994), as remunerações deveriam ser determinadas em parte pelo acaso ou pela boa ou má-sorte, e as estratégias de redução das desigualdades de oportunidades só seriam justificáveis desde que não interferissem no caráter impessoal do processo em que cada um deveria assumir os próprios riscos. Neste sentido, Hayek classifica “injustiça” partindo de parâmetros distintos da concepção corrente de justiça social:

A injustiça proibida pelas regras de conduta justa é qualquer intromissão no domínio protegido de outros indivíduos, e elas devem, portanto, nos permitir certificar-nos quanto à esfera protegida dos demais. Desde o tempo de John Locke, tem se costumado descrever esse domínio protegido como a propriedade (que o próprio Locke definiu como “a vida, a liberdade e as posses de um homem”). Esse termo sugere, no entanto, uma concepção demasiada estreita e puramente material do domínio do protegido, que se compõe não apenas de bens materiais, mas também de vários direitos sobre outrem e de certas expectativas. Se o conceito de propriedade for, no entanto (com Locke) interpretado no sentido amplo, ver-se-que é verdade no sentido de regras de justiça, e a instituição da propriedade são inseparáveis. (HAYEK, 1999, p.54)

O principal fundamento do liberalismo, o direito à propriedade privada, é defendido como a mais importante garantia de liberdade, até para aqueles indivíduos que não são proprietários. Seguindo sua exposição, em contraste com o projeto socialista e o modelo keyneisiano de administração pública, o controle dos meios de produção, espalhados entre muitas pessoas, beneficiaria toda a sociedade, por evitar a concentração dos poderes em uma única entidade ou um ditador. No livro *Caminhos da Servidão* (1994), Hayek compara o poder de um

empresário multimilionário sobre seus empregados com o poder de um burocrata, representante do Estado. Conclui, afirmando que é preferível um mundo com ricos poderosos a um mundo em que só os poderosos podem adquirir riquezas. O último elemento característico da “conduta justa” hayekiana diz respeito ao senso de justiça das regras aplicadas à sociedade:

É impossível decidir quanto à justiça de qualquer regra específica de conduta justa a não ser dentro da estrutura de um sistema integral e tais regras, a maior parte das quais para esse fim, deve ser considerada como não questionada: sempre se podem testar valores, mas somente em termos de outros valores. O teste de justiça de uma regra é geralmente (desde Kant) descrito como o de sua “*universabilização*”, isto é da possibilidade de desejar que as regras sejam aplicadas a todas as instâncias que correspondem às condições nela contida (“o imperativo categórico”). O que isso significa é que na sua aplicação a quaisquer circunstância concretas, ela não entre em conflito com quaisquer outras regras aceitas. O teste é assim, em última análise, o da compatibilidade ou não contraditoriedade de todos os sistemas de regras não apenas no sentido lógico mas no sentido de que o sistema de ações permitidos pelas normas não leve a conflitos. (HAYEK, 1999, p.54).

A sociedade liberal pauta-se na premissa de que o indivíduo deve ser obrigado a obedecer somente às regras do direito privado e criminal. Nesta perspectiva, as regras baseadas no conceito de justiça positiva (social e distributiva) levariam à transformação da sociedade de mercado em uma sociedade totalitária, por incidir sobre a liberdade individual. De acordo com Hayek, só quando os indivíduos são responsáveis pelos seus interesses e livres para sacrificá-los, suas decisões têm valor moral. Assim, enfatiza que os membros de uma sociedade que são compelidos a fazerem sempre o que é justo, não têm direito ao louvor (HAYEK, 1994). Neste sentido, o trabalho voluntário, visto como um valor necessário para garantir a liberdade do indivíduo e a liberdade na esfera da concorrência, deveria ser encarado como uma virtude dos indivíduos, pois isto dependente apenas de seu livre arbítrio. Desta forma, julga que a responsabilidade do indivíduo seria mais valiosa se fosse construída não a partir de uma exigência superior, mas perante sua própria consciência. Deixar a economia de lado para construir um mundo justo parecia, para Hayek, “uma atitude de todo irresponsável” (HAYEK, 1994, p.190). Para o intelectual, a única possibilidade de se construir um mundo decente era continuar a melhorar o nível geral da riqueza, pois em sua crença, as democracias modernas entrariam em colapso se houvesse a necessidade de redução dos padrões de vida em tempos de paz ou mesmo a estagnação prolongada das condições econômicas.

Milton Friedman (1988) foi outro grande formulador e divulgador da ideologia neoliberal, vinculado também à Sociedade de Mont Pelerin e premiado com Nobel de

economia nos anos de crise de hegemonia do bloco histórico fordista/keynesiano. No início de sua carreira, Friedman trabalhou para o Conselho Nacional de Recursos dos Estados Unidos, órgão responsável por fazer inquérito junto aos consumidores para o governo norte americano. Entre 1941 e 1943, trabalhou como conselheiro do Tesouro dos Estados Unidos. Três anos depois, foi convidado pela faculdade de Chicago para ensinar teoria econômica, onde constituiu um grupo de influentes intelectuais, que ficou conhecido como Escola de Chicago. Em seu livro *Capitalismo e Liberdade*, formulado a partir de uma série de palestras que proferiu no *Wabash College*, em 1956, se contrapôs ao modelo de gestão política keynesiano e defendeu o programa pautado na bandeira do “capitalismo competitivo”¹⁹. De acordo com o liberal norte americano, a palavra “neoliberalismo” estava sendo usada para substituir o liberalismo clássico, em função da distorção da teoria por parte dos defensores da política do Estado de bem-estar social:

A partir do século XIX, e especialmente depois de 1930, nos Estados Unidos, o termo liberalismo passou a ser associado a predisposição de contar, principalmente com o Estado- em vez de contar com a providência privada voluntária- para alcançar os objetivos considerados desejáveis. A palavra chave era agora bem estar e igualdade, em vez de liberdade. O liberal do século XIX considerava a extensão da liberdade como o meio mais efetivo de promover o bem estar e a igualdade; o liberal do século XX considera o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisito ou como alternativa para a liberdade. Em nome do bem estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou por favorecer o renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico. No momento exato em que faz recuar o relógio para o mercantilismo do século XVII, acusa os verdadeiros liberais de serem reacionários. (FRIEDMAN, 1989, p. 61).

Em conjunto com Hayek e outros intelectuais, Friedman contribuiu com a sistematização e difusão da ideologia neoliberal, lançando mão de argumentos que contra-atacavam os modelos econômicos intervencionistas. Discutiu temas como a relação entre a liberdade econômica e a liberdade política, o papel do governo na sociedade neoliberal, o controle do dinheiro, as finanças internacionais, a política fiscal, o papel do governo na educação, a discriminação na sociedade capitalista, monopólio e responsabilidade social do capital e do trabalho, licença dos trabalhadores, distribuição de renda e o problema da pobreza. Em nome da liberdade individual, defendeu a reorganização do “Estado”, compreendido como pressuposto neoliberal, para garantir essencialmente a defesa da ordem

¹⁹ Como foi dito no início deste capítulo, a expressão “capitalismo competitivo” não traduz a fase de desenvolvimento do capitalismo a qual Milton Friedman se refere. Como sustentou Lenin, (1917) desde o século XIX, as empresas estavam organizadas em grandes conglomerados para monopolizar a economia e expandir o capital para outras nações. Cif (Lenin, 1987)

do grande capital, a partir de uma reorientação focada na preservação da lei e da ajuda aos capitalistas para explorem o mercado de forma mais eficaz, e na garantia à sobrevivência de grupos restritos de indivíduos. Por outro lado, defendeu a necessidade de limitação dos poderes do governo, para casos como:

Primeiro: os objetivos do governo deveriam ser limitados. Sua principal função deve ser proteger nossas liberdades individuais contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas: preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos. Além desta função principal, o governo pode algumas vezes, nos levar a fazer em conjunto o que seria mais difícil ou dispendioso fazer separadamente. Entretanto, qualquer ação do governo nesse sentido representa um perigo. Nós não podemos nem devemos evitar o governo nesse sentido. Mas é preciso que haja uma boa e clara quantidade de vantagens, antes que o façamos. É contanto, principalmente com cooperação voluntária e a empresa privada tanto na atividade econômica quanto em outra, que podemos constituir o setor privado em limite contra o governo e uma proteção efetiva a nossa liberdade de palavra religião e pensamento. (FRIEDMAN, 1988, p. 12).

De acordo com Friedman, o êxito dos indivíduos e do mercado depende que os poderes essenciais para organização da sociedade sejam redistribuídos entre os entes federados do país:

O segundo grande princípio reza que o poder deve ser distribuído. Se o governo deve exercer poder é melhor que seja no condado do que no estado, e melhor no estado do que em Washington. Se eu não gostar do que minha comunidade faz em termos de organização escolar ou habitacional, posso mudar para outra e, embora muito possam tomar esta iniciativa, a possibilidade como tal já constitui um controle. Se não gostar do que faz o meu estado, posso mudar-me para outro. Se não gostar d que Washington impõe, tenho muito poucas alternativas nesse mundo de nações ciumentas. (FRIEDMAN, 1988, p. 12)

A estratégia de conquistar a adesão de amplos setores da sociedade ao projeto neoliberal levou Friedman (1988) a apresentar, inclusive em programas de televisão, as vantagens oferecidas por uma economia de livre mercado ao cidadão comum, dando destaque, em primeiro plano, a possibilidade do indivíduo optar por instituições que melhor atendessem as suas exigências. Em segundo plano, o intelectual apresenta os ganhos que a burguesia teria em função de poder escolher os estados que melhor vantagens lhe oferecesse, como menos impostos, menos encargos trabalhistas e maiores possibilidades de lucro. Com essa argumentação, Friedman deu aos interesses da classe dominante a aparência de universalidade, caracterizando-os como fundamentais a todos os integrantes da sociedade, independente da sua posição na esfera da produção. O papel do “Estado” enquanto uma espécie de árbitro do mercado, foi definido com mais clareza neste trecho:

A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras do jogo estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos- e por isso minimizar a extensão em que o governo tem que participar do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir ou reforçar uma quantidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado é permitir uma grande diversidade, significando em termos políticos um sistema de representação proporcional. (FRIEDMAN, 1988, p. 23)

Em relação às políticas sociais, a pedra de toque do Estado de bem-estar social, Friedman considera pertinente diferenciar as crianças e os insanos do restante dos indivíduos. A partir desta diferenciação, o Estado restringiria o número de pessoas dependentes dos benefícios governamentais, considerando que o chamado “paternalismo” deveria ser destinado apenas ao grupo dos “irresponsáveis”. As considerações de Friedman sobre a educação também foram feitas para servirem de base para um projeto alternativo à política educacional, que estava sendo operada nos países europeus. Friedman questiona o financiamento e a administração realizada por entidades governamentais ou instituições sem fins lucrativos. O intelectual orgânico do neoliberalismo considerava que o “Estado” deveria se responsabilizar apenas pela educação elementar, pois o ganho com o mínimo de instrução não seria desfrutado apenas pela criança e seus pais, em função deste nível de instrução contribuir para a promoção de uma sociedade estável e democrática. No entanto, como o “Estado” não poderia simplesmente obrigar as famílias a matriculem seus filhos na escola primária, mediante a ameaça de perda de sua criança, caso não cumprisse com esta obrigação, poderia auxiliar as famílias com subsídios, destinados apenas às famílias necessitadas. À medida que o nível geral de vida aumentasse, a necessidade de tal subsídio também diminuiria, o que desobrigaria o “Estado” a sustentar as escolas e também evitaria que o governo a administrasse. Friedman descreve este sistema:

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais “aprovados”. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentadas por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição “aprovada” de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas com fins lucrativos, ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas da mesma forma que a obediência à padrões sanitários mínimos. Excelente tipo de programa deste tipo é o programa educacional dos Estados Unidos para veteranos da Segunda Guerra Mundial. Cada veterano recebia a soma máxima por ano que poderia ser aplicada em qualquer instituição de

sua escolha, desde que apresentasse padrões mínimos. Exemplo mais limitado pode ser encontrado na Inglaterra, onde as autoridades locais pagam as mensalidades de alguns estudantes que frequentam escolas particulares. Na França também há exemplo de governo pagar parte dos custos dos estudantes que frequentavam escolas não estatais. (FRIEDMAN, 1988, p. 84)

Assim como para toda a “sociedade de mercado”, o papel do “Estado” deveria ser limitado à fiscalização das condições mínimas para o funcionamento da empresa escolar. Novamente, sobressalta-se o princípio de liberdade de escolha dos pais, escamoteando o interesse principal de eliminar a empresa estatal da concorrência do mercado escolar:

A escola administrada pelos governos estão disponíveis mas não são compulsórios. Entretanto, a ligação existente entre o financiamento da instrução e sua administração coloca as outras escolas em posição de desvantagem: elas obtém pouco ou nada dos fundos do governos para a instrução - uma situação que tem originado sérias disputas políticas, particularmente na França e agora nos Estados Unidos. A eliminação desta desvantagem forneceria as escolas paróquias e tornaria mais difícil o problema de chegar a base comum de valores. (FRIEDMAN, 1988, p. 84).

De acordo com o liberal norte americano, outro problema relacionado à administração da escola pelo “Estado” seria a pressão exercida pelos sindicatos dos trabalhadores nas negociações salariais. Os professores estariam ganhando salários superiores aos profissionais de outras áreas em função do possuírem o “controle principal” na relação capital x trabalho. A uniformização dos salários impediria que o pagamento fosse feito em função do mérito e da produtividade. A escola administrada pela iniciativa privada promoveria a competição entre os professores e neutralizaria o poder dos sindicatos na fixação dos salários:

Com relação aos salários dos professores, o principal problema não é de serem em média tão baixos – eles podem até mesmo serem muito altos em média, mas o de serem demasiadamente uniformes e rígidos. Professores de nível baixo têm salários muito altos e bons professores têm salários muito baixos. Os níveis de salários tendem a ser uniformes e determinados por tempo de serviço, diplomas obtidos de curso- mais do que por mérito. Isso também, em grande parte, é o resultado do atual sistema de administração governamental das escolas, e torna-se mais grave à medida que a área sobre a qual o governo exerce controle torna-se maior. Aliás, esse é o motivo porque as organizações educacionais profissionais são tão entusiasticamente favoráveis ao Estado, do estado ao Governo Federal. Em toda organização burocrática, as escalas de salários padronizadas são quase inevitáveis e praticamente impossível de se estimular uma competição por mérito. Os educadores, o que significa os próprios professores, passam a exercer o controle principal. A comunidade local passa a exercer o controle menor. Em qualquer área seja a da carpintaria ou a do magistério, a maioria dos trabalhadores é favorável à escala de salários padronizados e opõe-se a diferença baseada no mérito, pela razão óbvia de que os especialmente talentosos são poucos. Trata-se de um caso especial da tendência geral que

as pessoas têm de se associarem para fixar preços por meio de sindicatos ou por monopólios industriais. Mas esse tipo de acordo é sempre destruído pela competição, a não ser que o governo os oficialize ou pelo menos de apoio razoável. (FRIEDMAN, 1988, p.89)

Ao longo de sua trajetória, Milton Friedman se opôs fortemente ao poder de mobilização dos sindicatos dos trabalhadores, argumentando ser este um “monopólio” prejudicial para a sociedade em geral e para os trabalhadores como um todo. Em sua visão, os sindicatos fortes conseguiam aumentar ainda mais o salário de determinadas profissões, tornando um volume menor de empregos disponíveis nestes ramos. Em contrapartida, as áreas com salários mais baixos estariam disponíveis à grande maioria dos trabalhadores. Sendo assim, responsabiliza os sindicatos por tornarem os salários da classe trabalhadora mais desigual e por reduzirem as oportunidades disponíveis aos trabalhadores com menor formação. No caso específico dos sindicatos de professores, sua pressão seria impeditiva para remuneração diferenciada para um reduzido grupo de professores talentosos.

Diverso do que expôs Friedman (1988), os altos salários, característicos de setores restritos da classe trabalhadora no modo de organização fordista da produção, não afetavam os lucros das empresas, pois garantiam um mercado consumidor para a expansão da produção, afastavam os trabalhadores do projeto socialista e proporcionavam ao bloco no poder o consenso necessário para a direção moral e política da sociedade. O investimento do dinheiro público em educação de nível superior é considerado, pelo liberal norte americano, como algo inaceitável. O Estado não deveria subvencionar qualquer instituição de nível superior em função de acarretar desigualdades na competição entre as instituições públicas, privadas e comunitárias, além de inibir a ação empreendedora empresarial. Além de cobrarem mensalidades bem mais baixas que as universidades não subvencionadas, o investimento público não se justificava pela necessidade de difusão de uma base de valores comuns, em função dessa necessidade ter sido suplantada pela universalização da escola primária no século XX. A nova problemática da universidade seria garantir a diversidade, que só seria possível pela via privada. Sobre a educação profissional, no entanto, Friedman considera este um investimento em capital humano equivalente ao investimento em capital físico, considerando a taxa de retorno sobre o investimento em treinamento muito mais alto que a taxa de investimento em capital físico, apesar de reconhecer o investimento em capital humano como inseguro para o investidor, pois:

Num Estado em que não existe escravatura, o indivíduo que representa o investimento não pode ser comprado ou vendido. Mesmo se pudesse a segurança não seria a mesma. A produtividade do capital físico não depende

em geral da cooperação do que tomou emprestado. A produtividade do ser humano está evidentemente presa a esta dependência. Um empréstimo para financiar um o treinamento de um indivíduo, que não tem nada a oferecer a não ser os seus ganhos futuros, é portanto, bem menos atrativo do que um empréstimo para financiar a construção de um prédio- a garantia é menor e o custo do recolhimento dos juros e do principal é bem maior. (FRIEDMAN, 1988, p.94).

Neste sentido, considerando que o investimento em treinamento é arriscado, em função da ampla variação, como morte, invalidez, capacidade, energia, sorte, Friedman defende que a intervenção do governo nesta área deve se restringir à criação de uma agência responsável por oferecer a soma anual limitada durante número específico de anos para financiar treinamento em uma instituição reconhecida. O indivíduo que recorresse ao financiamento deveria concordar em pagar ao governo, a cada ano futuro, determinada percentagem de sua renda superior a uma soma fixada para cada 1000 dólares recebidos do governo. O indivíduo que recebesse o treinamento estaria arcando com os custos do investimento. O desenvolvimento dos programas apresentados neste compêndio, segundo Friedman (1988), tornaria o capital disponível de modo mais amplo e contribuiria para tornar real a igualdade de oportunidades, diminuindo as desigualdades de renda e de riqueza, e promovendo o uso completo dos novos recursos humanos.

O projeto educacional defendido por Friedman (1988) influenciou importantes princípios que foram incorporados em estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação norte americana, nas décadas de 1950 e 1960. Neste período, também marcado pela Guerra Fria (1945-1991) entre os países do bloco socialista e os países do bloco capitalista, o treinamento, em vez do desenvolvimento do indivíduo, passou a ser o novo objetivo educacional, conforme salienta Oliveira (1992). As escolas norte-americanas mudaram o conteúdo, as práticas pedagógicas, o processo de avaliação, tendo em vista a crença de que a homogeneização da sociedade americana já havia sido alcançada, devendo a educação se ocupar da missão externa, preparando os recursos humanos, mediante a qualificação para atender as necessidades do complexo industrial militar. As reorientações do sistema educacional ganharam uma fundamentação teórica mais elaborada com a teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz (1961), segundo a qual a recuperação econômica dos países que sofreram grande destruição durante a Segunda Guerra Mundial só foi possível com investimentos em termos de pessoal qualificado. Segundo Oliveira (1972), a partir dessa tese, o progresso econômico passou a ser justificado pelo montante e pela

qualidade de seus recursos humanos e, em contrapartida, os países mais pobres ocupavam estas posições em virtude de sua carência em investimento capital humano.

Os intelectuais organizados na Sociedade de Mont Pelerin difundiram a ideia que mundo construído após a Segunda Guerra Mundial (1945) foi envolto por uma grande crise moral e ética, na qual os principais valores da civilização ocidental estavam ameaçados pelo terror do poder arbitrário e tirano das ideologias totalitárias. A ofensiva do intervencionismo estatal e do planejamento centralizado também impactaria negativamente a propriedade privada e os mercados competitivos. Propondo-se a recompor os valores capazes de resgatar a liberdade e a dignidade humana, este aparelho ideológico da classe dominante elencou seis pontos fundamentais: 1) um estudo da natureza da crise com destaque para fatores morais e econômicos; 2) a redefinição do papel do Estado, distinguindo-se liberalismo de totalitarismo; 3) o restabelecimento do regime da lei; 4) a defesa do livre mercado; 5) o combate aos credos hostis a liberdade; 6) a criação de uma ordem internacional assegurada na paz; a liberdade e da harmonia nas relações econômicas internacionais (MONT PÉLERIN, 1947, apud CASTELO, 2009, p 219)

Essa harmonia necessária para assegurar a expansão do capital e reestruturar a hegemonia burguesa não foi garantida com a adoção do projeto neoliberal, pautado em princípios difundidos, desde os anos 1940, pelos intelectuais orgânicos da Sociedade de Mont Pelerin. A partir do final da década de 1980 e início dos 1990, a defesa das desigualdades sociais como estímulo da produtividade do trabalho no capitalismo demonstrou não ser mais capaz de retomar os índices de expansão do capital, verificadas nas décadas anteriores, nem aplacar as contradições da luta de classes. Seria necessária uma revisão no movimento de recomposição burguesa.

2.3- Fissuras no Bloco Histórico Neoliberal e o segundo movimento da recomposição burguesa

No balanço dos quinze anos de aplicação da agenda neoliberal nos países europeus e nos Estados Unidos, o historiador Perry Anderson (1994) concluiu que o programa cumpriu algumas de suas promessas. Esse êxito se concentrou no combate à inflação, na recuperar das taxas de lucros das empresas, na diminuição dos impostos das rendas maiores e na contenção da massa salarial que havia crescido nas décadas anteriores. No entanto, apesar do êxito nesses quatro aspectos, as reformas não garantiram a expansão do sistema capitalista. O aumento dos lucros não aumentou as taxas de inversão produtiva, pois essa conjuntura

favoreceu a desregulamentação financeira e a explosão do mercado de câmbio internacional. Contraditoriamente ao principal preceito do neoliberalismo, os gastos públicos com seguro desemprego e aposentadoria aumentaram significativamente. Esse período também expressa uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes do Bloco Histórico Fordista /Keyneisiano, como expressa Ricardo Antunes (1999):

Uma vez encerrado o ciclo expansionista do pós guerra, presenciou-se então a completa desregulação dos capitais produtivos transnacionais, além da forte expansão e liberalização dos capitais financeiros. As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas a liberação comercial e as novas formas de domínio técnico- científico, acentuaram o caráter centralizador e destrutivo deste processo, que tem como núcleo central os países do capitalismo avançado, particularmente a sua tríade composta pelos EUA e o Nafta, a Alemanha à frente da União Europeia e o Japão liderando os países asiáticos, com o primeiro bloco exercendo papel de comando. (ANTUNES, 1999, p. 10)

A política neoliberal acabou por intensificar as contradições do capitalismo, provocando a mobilização da resistência organizada nos instrumentos históricos de luta da classe trabalhadora (partidos, sindicatos e movimentos sociais) no Brasil e no mundo. Segundo Anderson (1994), as medidas de arrocho fiscal e os consequentes cortes em políticas sociais, além das privatizações de empresas estatais, não foram capazes de garantir o aumento das taxas de lucros desejadas. Não foram também capazes de conter o crescimento do desemprego e diminuir os índices de pobreza. Diante desse quadro, os grupos dominantes, tanto do centro quanto da periferia do capitalismo, reformularam suas táticas para garantir hegemonia. A partir de então, o tema “justiça social” passou integrar os debates dos construtores do novo bloco histórico neoliberal.

As mudanças de orientação na recomposição burguesa foram, segundo Castello (2013), um suave ajuste que manteve os princípios do neoliberalismo, formulado na Sociedade de Mont Pelerin em sua essência. As frações da classe dominante entenderam que era preciso remover as barreiras e promover o aprofundamento das medidas liberalizantes, dando ênfase aos mecanismos de mercados na produção da riqueza e, ao mesmo tempo, reconhecer suas falhas no que diz respeito a distribuição de renda, além dos problemas ambientais. Nessa nova reconfiguração, o “Estado” continuou seguindo a lógica da retomada do crescimento das taxas de lucro, da estabilidade monetária, do equilíbrio fiscal, da desoneração dos impostos dos ricos, da desestabilização do poder dos sindicatos e do controle social sobre a força de trabalho. (CASTELO, 2013, p. 244).

A constatação da insuficiência do “neoliberalismo ortodoxo”, segundo Martins (2009), não pode ser confundida com um resgate da teoria Keynesiana. As novas proposições correspondem a uma releitura do neoliberalismo para se adaptar à realidade do mundo pós-guerra fria. As forças neoliberais passaram a reconhecer que a participação popular poderia ser considerada articuladora da nova sociabilidade e não como um fenômeno a ser contido. Segundo Martins (2009), a simples eliminação das políticas sociais, como defendia Friedrich Hayek, ou sua precarização, como as praticadas pelos governos neoliberais, não parecia apropriado às sociedades que haviam atingido um nível alto de proteção social e guardam um potencial de mobilização social. A novidade, formulada e propagandeada por agências multilaterais e por velhos e novos Aparelhos Privados de Hegemonia, era de que o Estado passaria a exercer uma função reguladora das atividades econômicas e atuaria em parceria com setor privado na promoção de políticas sociais assistencialistas para setores da população considerados “vulneráveis”. Dessa forma, o bloco no poder passou a defender a aliança entre crescimento econômico e justiça social. Os ajustes feitos na teoria neoliberal não romperam com a concepção de “Estado” atemporal, sujeito, portador de uma razão própria (Poulantzas, 1974).

O insucesso da implementação do programa neoliberal pelos partidos conservadores na Europa, particularmente na Inglaterra, durante o governo da Primeira Ministra Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos, durante os mandatos do Presidente Ronald Reagan, exigiram da burguesia a reformulação do projeto de dominação. Para assegurar o consenso dos subalternos mediante o questionamento das medidas adotadas nos países do centro e da periferia do capitalismo, a partir da década 1990, novas adaptações foram sistematizadas. A crise, no movimento de recomposição burguesa, não seria sucedida por um projeto revolucionário. Analisando as vicissitudes do capitalismo moderno, Gramsci (2002) observou que, por décadas, o projeto da classe dominante demonstrou sua capacidade de assimilar as proposições e anseios subalternos, retirando-lhes qualquer resquício de sua expressão revolucionária, em um movimento caracterizado pela força hegemônica da burguesia frente às demandas da classe trabalhadora, materializado em processos de transformação “moleculares”. (GRAMSCI, 2002). Nesse sentido, compreendeu que o aspecto restaurador não anularia a existência de elementos objetivos de modificação, que poderiam contribuir com o deslocamento das condições da correlação de forças entre as classes sociais. Partindo desta mesma premissa, Coutinho, analisando Gramsci (2010), compreende que a proposta reformista da socialdemocracia, posta em prática na década de 1990, abandonou qualquer disposição em realizar transformação, mesmo que molecular, configurando-se na realidade

em uma “contrarreforma”. Enquanto no processo de “revolução passiva” existem “restaurações” que acolhem parte das exigências dos subalternos, na contrarreforma “é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho” (COUTINHO, 2010, p. 35).

O social-liberalismo e suas variadas expressões constitui-se em um programa político que visou ordenar um compromisso social amplo, que torne concreto a realização de desejos históricos amplos da burguesia mundial (MARTINS, 2009). Conforme salienta Martins, o programa social liberal destinou orientar a elaboração teórica e a intervenção prática das forças comprometidas com o capital, com vistas à restauração ampliada da hegemonia burguesa. Anthony Giddens (2005), Alain Touraine (1999), Joseph Stiglitz (1999) e Pierre Rosanvallon (1998,2014) foram alguns dos intelectuais orgânicos do campo da filosofia que atuaram neste sentido. Com base nos trabalhos destes mediadores da recomposição burguesa e nos estudos de Castelo (2013) sobre suas formulações, apresentaremos aspectos centrais de seus trabalhos.

O sociólogo Antony Giddens (2005) é um dos principais intelectuais orgânicos no projeto social liberal. Professor da Universidade de Cambridge, desde 1969, onde conquistou o título de Professor Titular em 1985, Antony Giddens é considerado um grande pesquisador no campo da sociologia, tendo publicado mais trinta livros ao longo de sua carreira. Desde a década de 1990, expressa seus interesses sobre os debates acerca da modernidade, da globalização, da política e sobre os impactos da modernidade sobre o social e a vida pessoal dos indivíduos. Sua obra tem influenciado muitos programas políticos contemporâneos. Durante toda a década de 1990, Giddens foi assessor do ex- primeiro ministro britânico Tony Blair. Embora tenha como principal referência a formação social britânica, Giddens preocupava-se em construir uma formulação teórica para substanciar programas políticos de orientação, tanto de “esquerda” quanto de “direita”²⁰, de um amplo número de países, que na prática, vinham aplicando medidas pontuais:

Meu principal ponto de referência é a Grã – Bretanha, embora muito de minha argumentação tenha um âmbito mais vasto. No Reino Unido, como em muitos outros países no momento, a teoria está em atraso em relação a prática. Despojados das velhas certezas, governos que proclamam representar a esquerda estão criando política, sem pensar no que estão fazendo. É preciso pôr carne teórica no esqueleto de uma prática política.

²⁰ Um dos traços marcantes do movimento de recomposição burguesa, a partir do viés social liberal, é o esforço contumaz em promover a ideia de que não há mais distinção entre os projetos da classe trabalhadora, definidos tradicionalmente como “esquerda” e os projetos das frações dominantes, identificados com a expressão “direita”. Essa interpretação sugere que a ideologia social liberal suplantaria o antagonismo entre as classes sociais fundamentais, promovendo o equilíbrio entre as demandas dos trabalhadores e dos proprietários.

Não apenas por endossar o que estão fazendo, mas para fornecer aos políticos maior senso de direção e propósito. Pois a esquerda, é claro, sempre esteve ligada ao socialismo e, pelo menos como um sistema de administração econômica, o socialismo não existe mais. (GIDDENS, 2005, p.12)

O trabalho de elaboração e divulgação do projeto social liberal, defendido por Giddens como “Terceira Via,” foi iniciado a partir de encontros informais com Ian Hargreaves e Goff Mulgan que resultaram em um documento coletivo sobre o ressurgimento da social-democracia. O documento não chegou a ser redigido, mas segundo Giddens, serviu de inspiração para a sistematização de seu livro. O programa previa a restauração do capitalismo e foi apresentado como uma tentativa de transcender tanto a socialdemocracia do velho estilo, quanto o neoliberalismo. O debate da renovação da Social-Democracia deveria se sobrepôr sobre cinco dilemas: 1) a globalização e suas implicações; b) Individualismo e as sociedades modernas; 3) Esquerda e Direita e seus novos sentidos; 4) Ação política e 5) os problemas ecológicos. As diferenças entre o movimento da “Terceira Via” e o neoliberais não são de conteúdo e de princípio, mas sim de forma e estratégia, segundo André Martins (2009). Enquanto projeto de reforma, e não de ruptura, o movimento de recomposição denominado por Giddens de “Terceira Via” prevê redução dos antagonismos por meio de políticas sociais focais para garantir um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem capitalista. (MARTINS, 2009)

Uma das temáticas centrais desta nova roupagem do neoliberalismo é a “globalização”. Giddens (2005) destaca elementos que ultrapassam os aspectos estritamente econômicos, sublinhando elementos culturais que influenciariam a formação das “novas identidades”:

No entanto, a ideia de globalização não é bem entendida se aplicada somente a conexão literalmente de âmbito mundial e se tratada como unicamente, ou basicamente econômica. A globalização como vou concebê-la no que se segue, não diz respeito em absoluto, ou mesmo basicamente a relação de interdependência econômica, mas a transformação do tempo e do espaço em nossas vidas. Eventos distantes, quer econômicos ou não, afetam-nos mais direta ou indiretamente que jamais antes. Inversamente, decisões que tomamos como indivíduos são com frequência globais em suas implicações. Os hábitos alimentares que os indivíduos têm, por exemplo, têm consequências maiores para os produtores de alimentos, que podem viver do outro lado do mundo. (GIDDENS, 2005, p.41)

A “globalização cultural” seria o fenômeno mais importante da sociedade contemporânea, superando a mundialização do capital financeiro por aproximar indivíduos e culturas distantes, provocando a crise das culturas tradicionais. Analisando criticamente esta

interpretação, Martins (2009) considerou que a teoria é baseada em elevado grau de abstrações e generalizações. Segundo o autor, dentro desta premissa, os homens perdem a condição humana de sujeito histórico para se tornarem simples objetos, sem capacidade de construir estratégias de intervenção coletiva em prol da mudança, restando apenas as alternativas de se adaptarem à ordem natural das coisas. A expansão do capital para regiões do planeta ainda não exploradas, identificada por Lenin (1917) como um movimento característico do “Imperialismo”, é interpretada pelo sistematizador da “Terceira Via” como uma das facetas da globalização que exigiria a “cooperação” com os grupos e associações transacionais:

As nações conservam, e vão conservar por um futuro previsível, considerável poder governamental, econômico e cultural sobre seus cidadãos e na arena externa. Frequentemente, contudo, elas só serão capazes de manipular esses poderes em ativa colaboração umas com as outras, com suas próprias localidades e regiões, e com grupos e associações transnacionais. Governo assim torna-se menos identificados com “o” governo – governo nacional – e mais abrangente. A “governança” torna-se um conceito mais relevante para designar algumas formas de capacidade administrativas ou reguladoras. Agências que já não são parte de nenhum governo – organizações não governamentais – ou são de caráter transnacional ou contribuem para o governo. (GIDDENS 2005, p. 45).

O segundo dilema da “Terceira Via”, a questão da individualidade, fundamento estruturante da teoria liberal, foi revigorado sob a perspectiva de um “novo individualismo” para dar ênfase à liberdade pessoal, que teria sido pouco valorizada pela Social-Democracia clássica. O “novo individualismo” deveria amenizar as consequências da supervalorização da competição entre os indivíduos, prevista pelo liberalismo, e ao mesmo tempo, neutralizar a perspectiva de coletivismo e solidariedade de classe, central no projeto socialista:

O novo individualismo, em suma, está associado ao tratamento da tradição e do costume de nossas vidas, um fenômeno relacionado mais com o impacto da globalização no sentido amplo do que com mera influência de mercado. O *welfare state* desempenhou seu papel. Erigida sob a égide do coletivismo, instituições do *welfare* ajudaram aos indivíduos de algumas fixidades do passado. Em vez de ver a nossa época marcada pela decadência moral, portanto faz sentido vê-la como uma época de transição moral. Se o individualismo institucional não é sinônimo de interesses pessoal ele representa uma ameaça menor para a solidariedade social, mas implica que devemos buscar novos meios para produzir essa solidariedade.” (GIDDENS, 2005, p.46).

No que diz respeito a divisão político-ideológica entre “esquerda e direita”, a posição assumida pelo intelectual foi defender a tese do fim desta distinção. Os contrastes entre “Esquerda e Direita” teriam sido esvaziado com a globalização e do fim do regime socialista, tendo levado tanto a “velha esquerda”, quanto à “velha direita” a abandonarem velhas

categorias que já não faziam mais sentido. A ideia força do “desaparecimento” da linha divisória entre “esquerda e direita” ratifica a ideologia do fim da possibilidade de se suplantar o capitalismo enquanto sistema. A nova configuração do capitalismo teria gerado novas demandas e novos problemas passíveis de serem corrigidos, sem necessidade de transformação radical da estrutura:

À medida que essas circunstâncias mudaram, toda uma variedade de outros problemas e possibilidades que não estão no âmbito da esquerda/direita passaram para o primeiro plano. Eles incluem questões ecológicas, mas problemas ligados à natureza em mudanças nas famílias, trabalho em identidade pessoal e cultural. Evidentemente, valores de justiça social e emancipação tem uma conexão com tudo isso, mas cada uma destas questões cortam transversalmente estes valores. As políticas emancipatórias da esquerda clássica temos de acrescentar o que chamei em outra obra de política da vida. A expressão pode ser boa ou não[...]. Essas considerações sugerem que a social democracia deveria lançar um novo olhar sobre o centro político. Partidos sócias democratas lançaram-se para o centro por questões oportunistas. O centro político, no contexto de esquerda e direita só pode significar é claro ideia de conciliação, o “meio” entre duas alternativas mais bem definidas. Contudo, se esquerda e direita são menos abrangente do que foram outrora, esta conclusão já não procede.” (GDDENS, 2005, p. 55)

No tocante a ação política, o programa social liberal propôs a redefinição do papel do Estado, que não poderia espelhar-se na centralidade defendida pela Social-Democracia Clássica, tampouco na completa submersão do “Estado” ao mercado global. A orientação para o bloco no poder compreendia renovação da ação política, recuperação do desenvolvimento econômico e controle das tensões sociais. A reforma da aparelhagem estatal, no entanto, não rompia com a visão liberal de “Estado Sujeito”. Para atuarem dentro da perspectiva de “renovação” da administração do “Estado”, os governos deveriam:

- Prover meios para representação dos diversos interesses;
- Oferecer um fórum para a conciliação das reivindicações concorrentes destes interesses; criar e proteger uma esfera pública aberta, em que o debate irrestrito sobre questões políticas possa ser desenvolvido;
- Prover uma diversidade de bens públicos, entre as quais formas de seguridade coletiva e bem-estar social;
- Regular mercado no interesse público e fomentar competição no mercado onde há ameaça de monopólio;
- Fomentar a paz social mediante o controle dos meios de violência, mediante a provisão de policiamento;
- Promover o desenvolvimento ativo do capital humano através de seu papel essencial no sistema educacional;
- Sustentar um sistema jurídico eficaz;
- Ter um papel diretamente econômico, como um empregador por excelência, na intervenção macroeconômica, além da provisão de

infraestrutura; de macro e microeconômica, além da provisão da infraestrutura;

- De maneira mais controversa, ter um propósito civilizatório – o governo reflete normas e valores amplamente sustentáveis, mas pode também ajudar a moldá-lo, no sistema educacional e em outros setores;
- Fomentar alianças regionais e transnacionais e buscar a realização de metas globais. (GIDDENS, 2005, p. 57)

Para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade, os governos deveriam agir em parcerias com instituições da sociedade civil e modernizar as instituições do Estado do bem-estar social. O “Welfare positivo”, como chamou a reformulação do “Estado de bem-estar social”, implicaria na mudança do “Estado assistencialista para o Estado investidor social”, do “Estado nação para a nação cosmopolita” e de “democracia eleitoral para democracia cosmopolita” (GIDDENS, 2005). O Estado deveria passar por um processo de descentralização, delegando poder de cima para baixo e, ao mesmo tempo, abrindo-se a uma delegação de poder de baixo para cima, para garantir a “democratização da democracia”, em tempos de “globalização” e “pós-materialismo”. A aparelhagem estatal deveria ampliar a participação da sociedade civil através da modernização da Constituição, visando a garantia de transparência, abertura e salvaguardas contra a corrupção; preocupar-se em garantir eficiência administrativa, inspirando-se no modelo de administração empresarial; estabelecer contatos mais diretos com o cidadão, que não deveria substituir o sistema de voto, mas deveria tornar-se um complemento deles; ser capaz de administrar riscos, demonstrando-se apto à regulamentar as mudanças científicas e tecnológicas bem como as questões éticas e, por fim, ampliar e aprofundar a democracia partindo de uma perspectiva cosmopolita que implicaria na renovação da sociedade civil.

A preocupação com a segurança econômico-social, historicamente fundamental para a Social-Democracia, e com a competitividade e geração de riqueza, defendidas como prioritárias pelos intelectuais da Sociedade de Mont Pelerin, foram incorporadas pelos defensores desta corrente social liberal. A esses princípios somou-se a premissa de que o governo deveria ter papel essencial no investimento de recursos humanos e na infraestrutura e, neste sentido, caminhar em direção uma nova economia mista que congregasse o dinamismo do mercado e o interesse público. O programa social liberal, traduzido na “Terceira Via”, de acordo com Martins (2009), tinha como objetivo construir uma nova sociabilidade em que predominariam organizações sociais, operando nos níveis mais elementares da consciência política coletiva. Nesta nova dinâmica social, destaca Martins (2011), o Estado deixaria de ser “protetor” e passaria ao papel de indutor do “progresso”, em contrapartida, cada um deixaria de ser receptor de bens sociais e culturais para torna-se o empreendendo de seu próprio

sucesso ou fracasso, conforme a premissa da liberdade de escolha. (MARTINS, 2009). O sociólogo Alan Touraine (1999), destacado cientista da sociologia francesa, compõe o quadro dos organizadores desta recomposição burguesa no plano da batalha das ideias. Em grande parte de seus escritos, dedicados às temáticas da diversidade, da democracia e da questão de gênero, o intelectual divulgou o projeto da “Sociedade Pós-industrial”, segundo o qual, os antigos temas da sociologia do trabalho teriam sido suplantados pela sensibilidade cultural. Desde o final da década de 1960, Touraine vem se dedicando ao projeto de superação da crise de hegemonia do modelo Fordista/Keynesiano, formulando respostas para a reestruturação do sistema, sob a maquiagem de não se filiar a nenhum projeto ideológico. A nova sociedade proposta pelo intelectual é marcada por elementos como a expansão do setor de serviços, declínio do operariado fabril e do surgimento de novas demandas de natureza cultural.

Alain Touraine tonou-se conhecido por defender uma teoria crítica à modernidade, ao liberalismo ortodoxo e por posiciona-se como defensor de fatores sociais como, educação, organização do Estado e distribuição de renda, a partir de um projeto alternativo ao “Estado providência” na França. A superação da modernidade ou da sociedade industrial pela sociedade da informação teria sido provocada pelas mudanças estruturais econômica do capitalismo, iniciadas na década de 1970. Embora aponte problemas na preponderância do mercado enquanto instância reguladora das atividades social dos seres humanos, defende que o desafio para a “nova sociedade” seria combinar o realismo econômico com a formulação de grandes projetos de combate à exclusão social, resultantes da configuração financeira do capitalismo. Touraine considerou-se partidário da “esquerda moderna” e defensor de um programa político que contempla a modernização econômica com valores e práticas de justiça social e de neutralidade (CASTELO, 2013). Touraine (1999) dizia representar a “Via 2^{1/2}” como saída para os impasses da sociedade da informação. A diferença entre seu programa e os demais, segundo o autor, seria sua inclinação para a centro-esquerda e sua prioridade a inclusão dos marginalizados pela via do crescimento econômico e das políticas de promoção, geração de emprego e renda, ao passo que a “Terceira Via” se concentraria em políticas de capacitação e emponderamento dos indivíduos.²¹

²¹ Em 2010, a Revista Época publicou entrevista realizada com Touraine, que teceu críticas à Reforma Gerencial do Estado no Brasil, conduzida por Bresser Pereira, a partir de 1995, e ao programa da “Terceira Via” implementados nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Touraine, amigo do ex-presidente brasileiro, caracterizou a Terceira via como tendência de centro-direita e considerou que o programa brasileiro continha o essencial do sistema liberal, a herança de Margaret Thatcher e as três prioridades de Tony Blair: educação, educação, educação. Revista Época 13/12/2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca>. Acesso: 24/08/2017

O atual estágio do capitalismo, segundo Touraine (1999), não seria superado a partir da reafirmação da identidade nacional, da defesa do Estado tecnocrático e burocrático, do corporativismo das categorias profissionais com direitos adquiridos, tampouco com a eclosão da revolução socialista. Em sua concepção, a “democracia cultural dos novos movimentos sociais” valorizaria os sujeitos sociais a partir de suas identidades culturais, experiências de vida e de trabalho, e os estimulariam primeiramente a defender suas liberdades individuais e, em um segundo momento, a atuar em espaços públicos. Nessa perspectiva, as lutas dos novos movimentos sociais não estariam mais centradas no combate à dominação de classe e sim, pautadas na “apropriação coletiva dos bens culturais, conquistas dos direitos culturais e reconhecimento da diversidade e da diferença.” (TOURAINÉ, 1999, p. 42) Em seu livro, *Como sair do neoliberalismo* (1999), o autor expôs os fundamentos da sociedade possível. Abordou inicialmente três ideias para a superação da crise da década de 1990. A primeira de que a mundialização da economia não anularia a capacidade de ação política dos atores sociais; a segunda de que as ações das categorias menos favorecidas poderiam se constituir em uma ação inovadora para sociedade, ao exigir direitos em particular, direitos culturais e não se restringindo às ações de sublevação contra a dominação, e, a terceira, de que a ordem institucional seria ineficaz, e mesmo repressiva, se deixassem de apoiar em reivindicações de igualdade e solidariedade.

A globalização da economia ou mundialização do capital financeiro é considerada pelo autor uma ideologia irreal, que tende a subjugar a sociedade ao mercado. Apesar de divergir de suas consequências, não a considera incompatível às novas formas de atuação política. A nova agenda de mobilização proposta pelo autor, que se identifica como intérprete da realidade, não inclui as reivindicações da classe trabalhadora em sua forma clássica, com negociações entre trabalhadores e empregados por meio de sindicatos, luta por direitos à seguridade social, às férias remuneradas, estabilidade no emprego e etc. As lutas estariam fragmentadas e tangenciariam o debate da inclusão das categorias menos favorecidas dentro do sistema vigente, e não em oposição a este. Nessas circunstâncias, Touraine, como outros intelectuais comprometidos com esta visão de mundo, admite fundamentos da sociedade de mercado que são contraditórios a um projeto de esquerda, mas que precisam ser aceitos pela sociedade, tais quais:

1º A globalização não é senão um conjunto de tendências, todas importantes, mas não solidárias entre si. A afirmação de que se cria uma sociedade mundial, de existência liberal, dirigida pelos mercados e impermeável à intervenções políticas nacionais é puramente ideológica. 2º Os protestos mais bem fundados podem levar a impasses, se aquele que os emitem não acreditarem na possibilidade de transformar a sociedade e de instaurar novas

formas de controle social da economia. 3º este trabalho de reconstrução supõe uma complementariedade – não desprovidas de tensões e de conflitos entre ação social e intervenção política. (TOURAINÉ, 1999, p. 14).

Neste pequeno conjunto de proposições, Touraine (1999) desnudou algumas de suas intenções: ressaltar a premissa de que o capitalismo é um sistema permanente e insuperável; assegurar a impotência dos protestos mobilizados por sindicatos dos trabalhadores de caráter corporativo ou revolucionário. Como nos chama atenção, Geovanni Semeraro (2006), no contexto neoliberal na economia e definido por alguns de hegemonia “pós modernidade” na cultura, a figura do intelectual “engajado” entrou em declínio, despontando a imagem dos gestores, dos intelectuais céticos, dos políticos pragmáticos. Para o autor, a maior parte dos intelectuais funcionais à classe dominante de nossa época precisa conformar o conhecimento às necessidades dos novos donos do poder. Para esta nova ordem, completa Semeraro (2016), só serve, de fato, a formação de uma camada de intelectuais com um conhecimento tecnológico-utilitarista e não com uma formação ético política. O “ideólogo da não ideologia” acusou diretamente os antigos movimentos sociais de abrirem caminho para o liberalismo selvagem, considerando a responsabilidade dos sindicatos dos trabalhadores sobre a crise maior que a do próprio mercado:

A debilidade da ação sindical e, sobretudo na França, sua identificação quase total com a defesa das categorias do setor público, deixou finalmente o terreno livre para os atores econômicos e financeiros que procuraram-nos convencer de que nada é mais contrário ao exercício de sua liberdade do que a manutenção de vantagens adquiridas, cujos efeitos econômicos negativos são superiores aos pagos por um preço elevado pelas categorias mais fracas. Dito de outro modo, é menos a situação econômica, do que a situação social que encorajou a difusão maciça da ideologia capitalista que convém tanto ao conservantismo social de direita e de esquerda quanto aos *Golden boys* da finança. (TOURAINÉ, 1999, p. 152).

Ao explicar a crise econômica na França, na década de 1990, considerada por nós como expressão da crise orgânica do capital, Touraine deslocou a crítica do “programa neoliberal” para o “Estado providência” considerando-o menos eficaz e pouco estimulante para o crescimento econômico:

Durante os anos 1990, o crescimento foi muito muito débil, o que acarretou a forte progressão do desemprego. Enquanto se agravava a situação econômica, a França quis continuar no caminho do progresso social: prolongamento de férias, aposentadoria mais precoces, aumento não controlado dos gastos médicos. Mas tudo isso supunha um crescimento maior. Ela entusiasmou-se, em maio de 1981, com as medidas tomadas por François de Mitterrand, novo presidente da República, mas menos de dois anos depois, decepcionada, aceitou uma reviravolta da política, que foi feita

de maneira tão incoerente quanto à política anterior. Viu se assim a esquerda, no início dos anos 90, adotar o monetarismo mais estrito, sacrificando tudo ao franco forte. (TOURAINÉ, 1999, p.153)

Na sociedade “pós industrial”, a oposição à lógica neoliberal também não daria mais o tom das reivindicações sociais. Novos atores sociais teriam despontado em maio de 1968 e tornaram expressivos na década de 1980, simbolizando o renascimento da vida política, caracterizado por reivindicações de perfil cultural. Na “nova agenda de mobilização social”, a luta não deveria se concentrar no combate à dominação:

Para que um movimento se forme não basta que se oponha a uma dominação, é preciso que reivindique em nome e um atributo positivo. Os sindicalistas defendem o trabalho e a profissão contra a exploração capitalista; o que animou os movimentos anticoloniais foi a consciência da identidade nacional ou cultural; o que animou as mulheres, na sua luta contra dependência foi a afirmação de uma personalidade própria. É preciso, enfim, que a luta não seja levada só contra a ordem de dominação, mais em nome dos valores considerados como centrais por toda a sociedade. (TOURAINÉ, 1999, p.71)

Três componentes caracterizam as ações destes atores: a revolta inicial, manifesta em atos de transgressão e rejeição às regras; o recurso a um princípio geral de legitimidade e a instrumentalização da ação coletiva por vanguardas. Touraine defende a ideia de que o verdadeiro movimento estava em formação, mas estaria sendo constantemente ameaçado pelo que chamou de arcaísmo ideológico. Nesse sentido, ponderou sobre a responsabilidade dos intelectuais com o projeto da sociedade pós-industrial, particularmente nas formações sociais em que não existe nenhum princípio efetivo de unidade da vida social e política. Touraine, frente ao crescente movimento de contestação do programa neoliberal na Europa, da multiplicação das greves, do aumento expressivo do número de desempregados e de manifestações de oposição ao modo de produção capitalista, orienta aos intelectuais da “nova cultura” a intervirem nos conflitos e debates sociais para revelar o sentido destes, tendo em vista a falta de consciência dos atores sociais, em situações de crise ou dependência. Analisando a realidade da sociedade francesa contemporânea, o autor dividiu os intelectuais em quatro categorias: o intelectual denunciador, o intelectual orgânico comunista, os intelectuais interprestes e o intelectual utopista (TOURAINÉ, 1999).

Os intelectuais denunciadores foram considerados pelo autor o tipo mais clássico e mais visível na sociedade francesa, por dominarem uma parte importante da imprensa. O autor caracteriza este tipo de intelectual como crítico do sistema dominante, que estaria comprometido em revelar os interesses que se escondem por trás dos discursos moralizantes e

dar voz aos dominados, alienados (TOURAINÉ, 1999, p.146). Embora reconheça o papel destes na sociedade, Touraine, critica-os por cumprirem um papel crítico, caracterizado mais pela recusa do que pela interpretação das resistências. Diferentemente dos “intelectuais denunciadores”, de acordo com o sociólogo, os intelectuais orgânicos estão ligados com a luta dos oprimidos, ou tal força de oposição, mas na realidade, atuam como os ideólogos do movimento. Dentro desta perspectiva, este tipo de intelectual estaria enfraquecido em virtude do dismantelamento da ideologia e do poder dos partidos. Considerando seu papel como limitado, Touraine critica a falta participação destes na elaboração do sentido da ação. (TOURAINÉ, 1999)

Na terceira categoria encontram-se os intelectuais que intervêm na realidade, ou seja, os intelectuais que, em nossa compreensão, estão comprometidos com a recomposição burguesa diante da crise. Estes intelectuais, segundo o autor, se distanciam dos dois primeiros tipos por acreditarem na existência, na consciência e na eficácia dos atores sociais, ainda que reconhecessem seus limites. Estes intelectuais, de acordo com Touraine (1999), deveriam distinguir as reivindicações que podem ser tratadas dentro das instituições, as que não são negociáveis, e as que supostamente estariam impregnadas de ideologia. Estes intelectuais não seriam “políticos”, visto que reconheceriam na ação social a presença de um princípio “não político” que não pode ser inteiramente reconhecido pelo sistema político. O “intelectual intérprete”, do qual Touraine acredita fazer parte, seria o tipo fundamental para sedimentar a ideologia de que não há ideologia.

A quarta categoria de intelectual, o “intelectual utopista” compreenderia os intelectuais que se identificam com as novas tendências da cultura, da sociedade e da existência pessoal, tornando-as mais visíveis. Embora não aprofunde a definição desta categoria, cita Edgar Morin como seu principal representante. De acordo com Touraine (1999), os intelectuais que interpretam a ação dos atores sociais fora do “mundo envelhecido” da sociedade moderna, seriam capazes de organizarem as vítimas individuais em grupos conscientes e desejosos de agir (TOURAINÉ, 1999, p.155). Compreendendo o fim da crítica marxista, identificada como lógica de denúncia e da crise, Touraine considera que a sociedade entrou em uma nova fase em que pode reconhecer a capacidade de agir e inventar um discurso político inédito, de formular novos desafios, novos conflitos e novas maneiras institucionais de tratá-los.

A “Via 2 ½”, formulada por Touraine (1999), aponta três prioridades no projeto da sociedade possível. O primeiro deles, a primazia do trabalho. Touraine defende a elaboração de uma política do trabalho compatível com as novas condições da vida econômica e com a

rapidez das mudanças tecnológicas, entendendo reduzir os custos do trabalho sem necessariamente reduzir os salários. Isto implicaria o deslocamento do emprego industrial clássico para outros setores, com a formação de novas atividades que também levariam às transformações na educação do país. Estes empregos, no entanto, não deveriam vir apenas dos Estados; deveriam ser implementados como uma política ativa de empregos das cidades, das regiões e do “terceiro setor”²². A segunda prioridade, o desenvolvimento durável ou sustentável. Este desenvolvimento compreenderia a prevenção de riscos principais: ecológicos, nucleares, médicos, sociais e culturais. Nesta perspectiva, o crescimento está associado a investimentos em inovação tecnológica, no consumo interno e nos equilíbrios internos sociais e políticos. Defende o investimento em solidariedade e inovação não só por uma questão de justiça social, mas por se constituírem em elementos fundamentais para o crescimento durável. A terceira prioridade, a “comunicação intercultural”, compreende programas de reintegração na cultura e na vida social das categorias de imigrantes. A problemática da integração das minorias de imigrante à sociedade francesa é de longa data, e se agudizara na década de 1990. No bojo da crise, a extrema esquerda francesa defendia como impossível esta integração. No Pós-Segunda Guerra Mundial (1945), a integração dos imigrantes, embora parcial, ocorreu por meio da incorporação ao mundo do trabalho, prevalecendo sobre referências do tipo cultural ou étnico. Como parte da ideologia do “fim do trabalho” e da globalização, esse modelo de assimilação foi considerado superado, prevalecendo a perspectiva de combinação da chamada igualdade de oportunidades com reconhecimento da personalidade cultural dos imigrantes na sociedade francesa.

Com o compromisso de instrumentalizar a ação dos novos atores sociais, Alain Touraine ocupou diferentes espaços de divulgação de seus projetos. Em defesa de problemáticas que não tangenciam o conflito entre as classes sociais, projetou o intelectual como defensor da inclusão social em substituição das bandeiras da proteção social, prescritas no Estado Providência. O historiador e cientista político francês, Pierre Rosanvallon (1998), titular da cátedra de História Moderna e Contemporânea do Político no *Collège de France*, também vem se dedicando ao debate sobre as controvérsias da globalização e a renovação da teoria socialdemocrata. Trabalhando na sedimentação do ideário de que ingressamos em nova era do social e do novo político, Rosanvallon insere-se no projeto de reconfiguração do

²² A teoria do terceiro setor e a multiplicação de organizações que reivindicam esta identidade se fortaleceu com a ideologia social liberal, sob a justificativa teórica de que o Estado e a Sociedade são esferas apartadas, sendo o Estado o lugar da ineficiência e inoperância, o mercado o lugar do lucro e o terceiro setor o lugar das boas práticas, das novas ações políticas, da racionalização e etc. Essa visão se opõe radicalmente da concepção de sociedade civil em Gramsci, vista como uma “esfera” intimamente ligada ao Estado. Este debate será aprofundado no capítulo IV de nossa tese.

Estado Providencia francês, buscando redefinir seu conjunto de valores e métodos do progresso social (ROSANVALON, 1998). Na visão do intelectual, a crise do modelo de administração keynesiano, materializada no crescimento do desemprego e nas novas formas de pobreza, não poderia ser resolvida com políticas universais pautadas na ideia de seguridade social. O intelectual defendeu que a renovação do Estado Providência exigia o deslocamento do foco da seguridade social para a solidariedade pautada da reconstrução do sentimento cívico; a formulação de contrapartidas aos direitos sociais; o barateamento dos custos do trabalho para os empresários; uma rede de proteção social mínima; a criação de espaços econômicos intermediários e a substituição das políticas universais para políticas com base em trajetórias individuais.

Em 1981, Rosanvallou publicou *A Crise do Estado Providência*, com duras críticas à administração da questão social pelo “Estado” francês. O livro, reeditado em 1992, foi escrito no contexto em que o programa neoliberal estava sendo implementado na Inglaterra e nos Estados Unidos, como tentativa de recomposição do sistema produtivo. Os alvos da crítica foram as elevadas despesas com programas sociais que, na visão do autor, geraram o aumento de tributos obrigatórios (como impostos e contribuições sociais) e o Estado “burocratizado” incapaz de cumprir com sua finalidade. Com o desemprego em massa e de longa duração, e o acirramento dos conflitos sociais na França e no mundo capitalista, durante a década de 1990, Rosanvallou dedicou-se ao movimento de redefinição do Estado Providência, propondo o surgimento de uma “nova questão social” que refletiria a incapacidade dos “antigos” métodos de gestão dos problemas sociais. Publicou, em 1995, o livro *A Nova Questão Social*, onde expôs um diagnóstico explicativo da crise da década de 1990 e propôs um conjunto de valores e estratégias para garantir a coesão social e a legitimidade do sistema, distanciando-se de aspectos do modelo keynesiano e de aspectos do modelo neoliberal. De acordo com Rosanvallou,

Não se trata apenas de encontrar o caminho da relegitimação do Estado, como há dez anos; com efeito, diante das fraturas sociais que se agravaram nos anos 1980, a intervenção pública voltou a encontrar plena justificação. A ideologia do Estado ultra mínimo já passou de moda. Todos reconhecem agora o papel insubstituível do Estado Providência para manter a coesão social. O importante passou a ser repensa-lo para que ele possa continuar desempenhando um papel positivo. A reinstituição intelectual e moral do Estado Providencia tornou-se condição da sua sobrevivência, e o objetivo deste ensaio é contribuir para este esforço, avançando os primeiros elementos para uma reproblemática de conjunto das questões sociais. (ROSANVALLON, 1998, p.25)

Sua crítica ao “Estado Providência francês” e sua orientação para organização de um novo modelo político não restringiu seu campo de influência à realidade francesa. A *Nova Questão Social* tornou-se referência em diversos países e ao ser publicado no Brasil, em 1998, foi recomendado pelo então Senador, Lúcio Alcântara, para orientar os estudos dos intelectuais representantes do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), realizados no Instituto Teotônio Vilela:

Em que se pese a divergência, A Nova Questão Social, atende plenamente ao espírito com o qual criamos esta Coleção [Coleção Pensamento Social Democrata], isto é, eliminar a defasagem em que nos encontrávamos em relação ao processo de formação da social democracia e inserimo-nos plenamente no debate em que se acha envolvido no presente. (ALCÂNTARA, 1998, p.21)

No centro deste debate está a compreensão sobre a mudança na natureza do capitalismo, que teria deixado de ser um regime de organização e exploração do trabalho, transformando-se em um sistema de inovação comprometido com a mobilização da particularidade de cada um.

Hoje, a boa liderança não se mede em termos de organização racional, e sim de mobilização dos indivíduos a darem no trabalho o melhor de suas capacidades individuais. A exploração passa pela mobilização dos indivíduos a darem no trabalho o melhor de suas capacidades individuais. A exploração passa pela mobilização dos talentos particulares de cada indivíduo, o que é algo diferente da exploração clássica do trabalho de uma massa de trabalhadores encarregado de desempenhar tarefas mecânicas idênticas. (ROSAVALLON, 2014, p.2).

Diante da suposta mudança dos “sujeitos” da sociedade, a construção de um novo “Estado Providência” exigiria um reforço no sentimento de participação da comunidade, semelhante ao modelo norte-americano de “reparação generalizada”. Neste modelo, a redistribuição social não se fundamentava no reconhecimento de direitos sociais, mas na ideia de radicalização dos direitos civis.

Nos Estados Unidos, as minorias e os grupos desfavorecidos reclamam ajuda governamental a título de compensação por um prejuízo e não em consequência de um direito a certa parte de riqueza nacional. Neste movimento, as lutas sociais tradicionais em favor da redistribuição cedem lugar a um novo tipo de conflito, baseado na interpretação das categorias jurídicas. Nos Estados Unidos de hoje a questão da justiça social é dedicada pela Corte Suprema, e não no campo da luta de classes. (ROSAVALLON, 2014, p.64)

As reivindicações por direitos sociais, características das tradicionais formas de lutas, de acordo com Rosavallon (2014), estariam superadas em função da sociedade na atual conjuntura estar fragmentada em diversas categorias com interesses distintos. Por isso, a

radicalização dos direitos civis culminaria na substituição da luta em prol da redistribuição de riqueza para a confiança de todos os grupos na lei civil que organiza a autonomia. A vida social contemplaria a vida política e, neste sentido, o refazer da nação também foi considerado condição primordial para a renovação do “Estado Providência”. A partir da reconstrução de sentimento cívico, seria possível recriar o sentimento de bem comum e este funcionaria como um novo cimento coletivo. As instituições nas quais os indivíduos se projetavam para identificar-se com a nação como o recrutamento militar, a escola e o bairro, estariam fragilizadas e não corresponderiam a necessidade do novo civismo. A tarefa da política seria contribuir para reforçar o vínculo social, de modo a torna-lo “visível e mais legível”. A radicalização da modernidade também exigiria o abandono da concepção de direitos sociais. A indenização pelas disfunções sócias (doenças, desemprego, acidentes) deveria ser substituída por uma eventual zona intermediária entre a indenização e a garantia de emprego definida assim pelo autor:

Hoje há uma palavra, ao mesmo tempo vaga e essencial, que parece refletir essa busca: inserção, ou seja, a inserção social. A tentativa de encontrar um novo relacionamento entre o emprego e o Estado Providência manifesta-se em torno dessa palavra e o que ela representa. É uma tentativa feita e muitas dimensões: a emergência de um vínculo inédito entre direitos sociais e obrigações morais; a experimentação de novas formas de ofertas pública de trabalho; a tendência a juntar indenização e remuneração; a criação de um espaço intermediário entre emprego assalariado e atividade social. (ROSANVALLON, 1998, p.130).

Em nome da luta contra exclusão, Rosanvallon sugere a substituição da categoria trabalho pela categoria emprego e a reconfiguração das noções de direitos sociais clássicas. A política como Renda Mínima de Inserção, criada na França em 1988, é apontada como referência de um novo tipo de direito social, intermediário entre o direito e o contrato. Ao mesmo tempo em que corresponderia a institucionalização e uma dívida social, teria, como contrapartida, o empenho pessoal para a busca do benefício. (ROSAVALLON, 1998, p.131). Essa nova forma de direito foi apontada como princípio geral da vida social:

De modo experimental, ainda sem maior elaboração, a RMI exemplifica uma nova forma de entender o direito que se está inventando. O objeto desse direito não é só um pagamento, um “benefício” (no sentido em que os ingleses falam de *social benefits*), mas sim um princípio geral da vida social. Um tipo de direito que já era reconhecido: podia se falar de direito à vida, à moralidade e à segurança, etc., mas esses direitos não poderiam ser instrumentalizados, permaneceriam necessariamente direitos “formais”. Ora, a RMI inova nesse campo, deslocando o limite da universalidade imposto à definição de direito; substitui a universalidade abstrata de meios pela busca de uma equivalência prática de resultados. Aplica um tipo de norma que integra o fato de que os indivíduos se encontram em situações singulares e

que, portanto, devem ser tratados particularmente para que se chegue a uma verdadeira equidade. É preciso compreender, nesse sentido, que a RMI se sobrepõe a oposição clássica entre direitos formais e direitos reais, denunciada por Marx, ao tentar incorporar um princípio de equidade que não seja calcado mecanicamente sobre o princípio da igualdade. No fundo enriquece e amplia a noção de igualdade de oportunidade e caminha, desse modo, no que se poderia chamar de direito processual. (ROSANVALLON, 1998, p.132)

A redefinição das políticas sociais previa a substituição da premissa da universalidade pelas políticas focais, baseada nas trajetórias individuais e a suplantação do conceito de igualdade, pautado na extinção do conflito entre as classes fundamentais e pela premissa da igualdade de oportunidades. Esta nova configuração implicaria no reconhecimento de novas organizações sociais, identificadas como “terceiro setor”, as únicas a criarem atividades sociais capazes de ultrapassar o “Estado Providência”. A contrapartida aos direitos sociais clássicos, segundo o intelectual, avançaria do direito de subsistência para o direito à utilidade social que articularia assistência social à participação social. Como exemplo desta implicação recíproca entre indivíduo e sociedade, citou a noção de contrato do trabalho social:

Um trabalhador social observa que “o contrato estabelece uma relação recíproca, uma responsabilização do beneficiário, considerado como autor do seu próprio futuro, uma obrigação de meios por parte da sociedade”²³. Embora possa se encontrar em situação difícil, talvez mesmo em grave dificuldade, o sujeito da ação social é considerado como pessoa autônoma responsável, capaz de assumir compromissos e honrá-los. (ROSANVALLON, 1998, p.138)

Diferentemente de nossa análise, que considera a crise como um problema orgânico do sistema, o formulador e difusor do projeto social-liberal interpreta que a crise é fruto da disfunção do organismo que se divide em três dimensões: financeira, ideológica e filosófica. Para ampliar a capacidade de expansão do capital e restaurar a dominação burguesa, o intelectual trabalhou com este conjunto de proposta, afastado do projeto de ruptura com o modo de produção capitalista e do antigo Estado providência, aproximando-se do movimento de revitalização do neoliberalismo.

A reforma do capitalismo, através de mudanças na “gestão da globalização”, é a principal diretriz difundida pelo economista norte-americano Joseph Eugene Stiglitz, vencedor do *Prêmio Nobel de Economia*, em 2001²⁴, de outra variante do programa “social-liberal”. No currículo de Stiglitz, destacam-se anos de magistério em centros de ensino e

23

²⁴ Joseph E. Stiglitz ganhou o Prêmio Nobel em 2001 por ter criado os fundamentos da teoria de mercado com informações assimétricas.

pesquisa nos Estados Unidos, a presidência no Conselho de Assessores Econômicos do governo Bill Clinton (1993-1997) e o cargo de economista chefe e vice-presidente sênior do Banco Mundial (1997-2000). Apresentando-se como crítico da globalização capitalista, Stiglitz parte do princípio de que este poderia ser um processo benéfico para todos os países e seres humanos. No entanto, afirmam as consequências negativas de seus desdobramentos, apontando como efeitos, o aumento efetivo dos números dos que vivem abaixo da linha da pobreza e a falta de estabilidade da economia mundial. Em seus inúmeros livros, artigos e entrevistas, propôs um programa social liberal como saída para restauração da ordem econômica.

Como assessor econômico da gestão do presidente norte americano Bill Clinton, Stiglitz compôs o bloco no poder que dirigiu o programa norte americano de reestruturação da política econômica. No entanto, o social liberalismo estadunidense, segundo Castelo (2013), ficou preso à agenda conservadora neoliberal, abdicando-se de fazer uma crítica da tese e limitou-se às fronteiras do programa adversário. A explicação para esse alinhamento com a agenda conservadora estaria no conflito permanente entre as forças adversárias no interior do governo de Bill Clinton. O livro *A Globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais* (2002) foi escrito logo após Stiglitz deixar o cargo de vice-presidente sênior e economista chefe do Banco Mundial, ocupado entre 1993-1997. Nesse trabalho, defendeu a globalização como um fenômeno neutro, mas mal administrado por ser conduzido por ideologias dos mercados livres e competitivos. De acordo com o economista, os países avançados deveriam desenvolver mecanismos de auxílio às economias dos países em desenvolvimento, indo além da transferência de recursos financeiros das nações ricas para as nações pobres, ampliando a troca para a transferência de conhecimento, tecnologia, prestação de assessoria e planejamento para as reformas estruturais necessárias.

Os limites das críticas de Stiglitz à globalização e ao Consenso de Washington estão evidenciados em sua defesa de alguns pilares da política do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, como austeridade fiscal, das privatizações e da liberalização do comércio. Stiglitz também fez questionamentos ao Banco Mundial e ao FMI, sem se opor frontalmente às duas instituições financeiras. O Banco foi apontado como um “intermediário honesto” e uma instituição chave no combate à pobreza mundial (STIGLITZ, 2007 a, p. 33) O vencedor do Nobel de Economia de 2001 também é autor do livro “Globalização como dar certo?”, publicado em 2007 no Brasil e traduzido para 21 idiomas. Propondo os novos rumos da globalização, o autor discutiu o papel dos governos na sociedade e reiterou a posição de

que a globalização é essencialmente positiva, tanto para os países “em desenvolvimento”, como para os países desenvolvidos:

Entre as escolhas centrais em que toda a sociedade se defronta está o papel do governo. O sucesso econômico exige obter o equilíbrio certo entre o governo e o mercado. Que serviços devem ser oferecidos pelo governo? Deve haver programas de pensão públicos? O governo deve estimular setores particulares com incentivos? Que regulamentação ele deve adotar _se é que deve adotar alguma _ para proteger os trabalhadores, os consumidores e o meio ambiente? Esse equilíbrio muda obviamente ao longo do tempo e será diferente de país para país. Mas vou sustentar que a globalização tal qual ela foi imposta, tornou-se com frequência obter o equilíbrio necessário. (STIGLITZ, 2007, p. 47).

Menos teórico que os intelectuais anteriores, Stiglitz descreve sua participação ativa no Fórum Social Mundial, realizado na Índia, em 2004, que reuniu mais 1000 mil pessoas para discutir “um outro mundo possível”. Essa reunião de Movimentos Sociais com diferentes demandas a serem inscritas na “nova” sociedade foi descrita pelo ex-assessor de Clinton como “um evento caótico, sem foco e maravilhosamente animado” (STIGLITZ, 2007, p.63). Stiglitz também descreve sua participação ativa no Fórum Econômico de Davos, que reuniu donos das maiores fortunas do mundo, governantes, jornalistas e representantes de Organizações não Governamentais. Diferentemente do anterior, o encontro dos dirigentes da economia global foi destacado por Stiglitz como “um bom lugar para se tomar o pulso dos líderes da economia mundial” (Idem, p.64). Embora o primeiro encontro tenha suscitado em Stiglitz apenas a ideia de troca de experiência entre militantes e o segundo seja considerado por ele um espaço de tomada de decisões, sua presença em ambos os eventos revela seu compromisso em organizar a confiança no interior das classes dominadas e das classes dominantes.

Stiglitz (2007), a partir da emergência de movimento antiglobalização no fim da década de 1990, em especial os protestos ocorridos em Seattle²⁵ em 1999, formulou a proposta de reforma da administração da globalização sistematizando um programa que previa medidas de combate à pobreza extrema, alerta sobre a necessidade de ajuda aos países “em desenvolvimento” para alívio da dívida externa, a proteção do meio ambiente, um regime comercial mais justo, etc. O medo das manifestações antiglobalizações que projetaram para o mundo as ações *black blocs*, motivaram a formulação de medidas para o ajuste da política econômica mundial, vocalizadas por intelectuais coletivos e individuais, como Stiglitz, que

²⁵ Em 1999, durante o Encontro da Organização Mundial do Comercio, cerca de 100 mil manifestantes, entre trabalhadores sindicalizados, ecologistas, estudantes e pacifistas e anarquistas se mobilizaram por vários dias em protestos com uma pauta ampla contra o capitalismo global.

incorporam algumas das reivindicações estes movimentos para garantir a manutenção da ordem dominante mundial. De acordo com Stiglitz (2007):

Espero que este livro ajude a mudar as mentalidades, a medida que o mundo desenvolvido veja com mais clareza algumas das consequências das políticas que seus governos empreenderam. Espero que convença a muitas pessoas, de que “um outro mundo é possível”. Mais ainda: que “um outro mundo é necessário e inevitável”. Não podemos continuar no caminho que tomamos. As forças das democracias são fortes demais. Os eleitores não permitiram a continuação do modo como a globalização tem sido gerida. Já começamos a ver manifestações disso na América Latina e em outros lugares. A boa notícia é que a economia não é um jogo de soma zero. Podemos reestruturar a globalização de modo a fazer com que tanto o mundo desenvolvido quanto em desenvolvimento, as atuais gerações e as futuras, possam todos se beneficiar _ embora existam algumas mudanças. Podemos ter economistas e sociedades mais fortes que atribuam mais peso a valores como a cultura, o meio ambiente, como a própria vida.” (STIGLITZ, 2007, p.90)

Stiglitz (1999) ratificou as orientações das doutrinas econômicas que defendem a centralidade do mercado, e reforça que o papel do governo deve ser criar emprego e viabilizar o funcionamento dos negócios, mas defende um “mix correto de governo e mercado” para evitar conflitos. A lista de ação dos governos, segundo esta perspectiva, varia de acordo com a realidade de cada país. Em linhas gerais, envolve o fornecimento de educação básica, estruturas legais, infraestrutura e alguns elementos de uma rede de proteção social (STIGLITZ, 1999). No que tange à educação, o foco do “novo mundo possível” deixa de ser a universalização da educação para a qualidade do ensino que deveria atender as demandas do sistema produtivo:

A escolaridade é um indicador importante do progresso da educação em um país, mas tão importante quanto isso é o que a escola ensina. A educação precisa ser compatível com o trabalho que as pessoas realizarão depois. Na Etiópia, o governo de Meles Zenawi percebeu que mesmo que seus programas de desenvolvimento mais ambicioso tenham êxito, a maioria dos indivíduos que frequentam a escola rural hoje continuará a ser agricultor quando crescer, então vem trabalhando para redimensionar o currículo a fim de torna-lo melhores agricultores. A educação era vista como uma saída, uma oportunidade para obter empregos melhores nas cidades. Agora, é vista também como subida, uma chance de aumentar a renda até para aqueles que permanecem no setor rural. A educação pode ser utilizada para promover a saúde o meio ambiente, vem como partilhar a qualificação técnica. Os alunos podem aprender na escola sobre o perigo de fazer as latrinas acima de suas fontes de água potável, ou da poluição do ar dentro de casa- a fumaça sufocante em choças sem ventilação- e as soluções para isso. (STIGLITZ, 2007, p.124)

Na perspectiva desse intelectual, a educação escolar, em nível elementar, seria utilizada para diminuir os problemas relativos ao saneamento básico e ao aprimoramento de

técnicas de trabalho, com vistas a gerar renda mínima e promover a qualificação dos estudantes para atuarem nos postos de trabalho disponíveis em sua região. Neste sentido, corrobora com a tese de que as economias contemporâneas devem focar nas escolas que estimulam o “aprender ao longo da vida” (DELLORES, 2000) em detrimento dos conhecimentos produzidos na escola convencional, classificado por ele como obsoletos.²⁶ Como ex-funcionário do Banco Mundial, Stiglitz demonstra ter clareza sobre a necessidade de transformar as estratégias desta agência em políticas públicas, ao mesmo tempo em que chama atenção para a dificuldade de implementação de projetos que não utilizaram mediadores locais capazes de gerar confiança na sociedade:

O sucesso do desenvolvimento não requer apenas uma visão, uma estratégia: as ideias precisam ser convertidas em projetos políticas. Quando eu estava no Banco Mundial, costumava-se dizer diante do fracasso óbvio que nossa estratégia estava correta, mas não tinha sido implementada. Atribuía-se aos burocratas – especialmente ao dos países em desenvolvimento, mas às vezes também aos do Banco Mundial e do FMI - a culpa de não dar atenção a certos detalhes. Mas as políticas devem ser projetadas para serem implementadas por mortais comuns, e, se tudo indica que não é esse o caso, se ocorrem problemas de implementação repetidas vezes, então há algo fundamentalmente errado.” (STIGLITZ, 2007, p.129)

Nessa avaliação sobre desenvolvimento econômico exitoso está implícita a ideia de que a comunidade e seus agentes, considerados fundamentais para garantir o funcionamento de programas sociais, são chamadas a executar os projetos que compõem o conjunto de estratégias definidas previamente em outros fóruns e verbalizadas pelo Banco Mundial. Stiglitz (2007) propõe os pontos de uma reforma e uma agenda mais ampla para globalização. Partindo da premissa de que a globalização implica na integração mais estreita entre os países, defende a urgência de ações coletivas que se voltem para a melhoria de “bens” considerados públicos que, em tese, contribuiriam para a melhoria de vida dos participantes da comunidade mundial. Os exemplos citados por Stiglitz (2007) repousam sobre saúde – descoberta de vacinas contra o HIV e Malária; e meio ambiente (redução de emissão de gases de efeito estufa, manutenção da biodiversidade e etc.). Para tanto, propõe a criação de um novo sistema global de reservas que financiaria tanto os bens públicos, quanto fornecer auxílio aos países mais pobres do mundo. Parte desse fundo deveria se destinar ao alcance das Metas do

²⁶ Cif: Joseph Stiglitz: Inovação à moda estatal. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/artigos/joseph-stiglitz-inovacao-a-moda-estatal> . Acesso: 29/08/2017

Milênio²⁷. Castelo (2013, p.312) chama atenção para a capacidade de intervenção na política recente de Stiglitz e sublinha a preocupação do autor de destacar seu papel de intelectual, no sentido tradicional, posicionando-se como supostamente neutro, pertencente a uma comunidade autônoma e isento de influência política de grupos privados. Embora questione as condicionalidades impostas por organismos internacionais que financiam projetos nos países da periferia do capitalismo, a destruição do meio ambiente e a maior preocupação com o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), suas críticas à globalização não podem ser confundidas com as reivindicações dos movimentos antissistêmicos das décadas de 1990 e 2000. Os conflitos sociais que ameaçaram os donos do capital em todo o mundo geraram a preocupação com a estabilidade política sobre os países de capitalismo dependente. No novo receituário, deveria conter a garantia de um bom clima para expansão capitalista, que envolveria reformas no sistema que, até então, não haviam sido realizadas.

2.4. A recomposição burguesa no Brasil

A crise orgânica do capital, iniciada na década de 1970, no centro do capitalismo, impactou o bloco histórico construído durante a ditadura empresarial militar (1964-1985) no Brasil. No plano estrutural, as frações dirigentes se articularam para superar a crise de retração do capital, na década de 1980, a partir de planos econômicos destinados à estabilização econômica e ao combate gradual da inflação. A ditadura empresarial militar não desenvolveu no Brasil a política de proteção social característica do Estado de Bem-Estar Social dos países do centro do capitalismo na Europa. Segundo Fontes (2010), a universalização de serviços públicos direcionados aos setores populares como saúde, educação, transporte e previdência não foi concluída e, mesmo quando foi possível a universalização, foi limitada pelo número de servidores e pelos escassos recursos direcionados para esta área. Tão significativo quanto a fragilidade do “Estado de Bem-Estar Social” no Brasil foi o crescente número de organizações da sociedade civil brasileira ligadas aos interesses empresariais, que se expandiu durante a ditadura empresarial-militar (DREIFUSS, 1987). Fontes (2010) destaca uma característica peculiar dos processos políticos

²⁷ Em 2000, a Organização das Nações Unidas promoveu a “Cimeira do Milênio”, com a reunião 191 delegações com os dirigentes de vários países. O debate resultou na aprovação da Declaração do Milênio, que parte do princípio de que o mundo já possui a tecnologia e o conhecimento para resolver a maioria dos problemas enfrentados pelos países pobres. Neste encontro foram definidos oito objetivos gerais: a) Erradicar a extrema pobreza e a fome, b) Atingir o ensino básico universal, c) Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, d) Reduzir a mortalidade infantil, e) Melhorar a saúde materna, f) Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças – g) Garantir a sustentabilidade ambiental, g) Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

brasileiros: a repressão seletiva. Ao mesmo tempo em que favoreceu a expansão de entidades destinadas ao convencimento social e ligadas aos interesses dos empresários, a ditadura empresarial militar constrangeu o desenvolvimento das iniciativas de cunho popular (FONTES, 2010, p.26).

No plano superestrutural, o bloco no poder foi exitoso em controlar a onda de protestos, crescente no país, desde o início de 1980, que desnudava a crise de legitimidade da ditadura empresarial militar. Segundo Leher (2010), neste período, educadores comprometidos com a luta pela escola pública se reuniram em importantes entidades acadêmicas como: a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos, educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande). Reuniram-se também em entidades trabalhistas como: Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato Nacional de Instituições do Ensino Superior (Andes-SN), a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB).

Do outro lado, as frações dominantes se reuniram em grupos de interesses e em Coordenação, chamada *Centrão*, visando garantir que a nova Constituição assegurassem os interesses essenciais do capital. Leher (2010) reconhece que mesmo com a fragilidade dos movimentos sociais, houve certos avanços da Carta Constitucional, como o art. 205, que definiu a “educação como direito de todos e dever do Estado”, o Art. 206 IV, “gratuidade nos estabelecimentos oficiais”, e o art. 142, que determina a elaboração de Plano Nacional de Educação. Para o autor, a reação conservadora estava organizada no *lobby* das maiores corporações ligadas a um banqueiro, que posteriormente, ocuparia o Banco Central no governo Lula da Silva, Henrique Meireles. Este rearranjo conseguiu barrar diversas conquistas da Carta, quando teve início a regulamentação dos dispositivos constitucionais.

A presença de representantes do Brasil, no encontro “*Latin American Adjustimenti: How Much Has Happened?*”, realizada na cidade de Washington, em 1989, que ficou conhecida como *Consenso de Washington*, sinalizou a simetria entre o projeto de sociedade neoliberal e o movimento de recomposição burguesa no Brasil. Os três nomes indicados para representar o Brasil nesse encontro ocuparam postos de direção na Nova República: Marcio Marques Moreira foi nomeado Ministro da Fazenda no governo Collor; Pedro Malan ocupou Ministério da Fazenda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e, Bresser Pereira, que ocupou o Ministério da Ciência e Tecnologia no governo do presidente José Sarney e dirigiu a reforma do Estado no governo Cardoso, em 1995, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). De acordo com Leher (2010), esse

encontro sinalizou o início da destruição dos direitos sociais no Brasil. Os países endividados com o FMI assumiram seguir o receituário proposto por este fórum, comprometendo-se como as seguintes diretrizes econômicas: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, fazer a reforma tributária, manutenção de juros de mercado, câmbio alto, abertura comercial, eliminação das restrições à circulação de capital, desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas e instituição do direito de propriedade intelectual.

Na primeira disputa eleitoral, após a ditadura empresarial militar, a classe dominante sentiu-se ameaçada pela candidatura de Luís Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Ainda que pouco conhecido nacionalmente, o candidato do estado de Alagoas ao Governo Federal, Fernando Collor de Mello, tornou-se a opção das frações burguesas para garantir a reestruturação do Brasil dentro dos marcos do capitalismo neoliberal. A eleição de Fernando Collor de Mello (1989) marcou o início da construção do bloco histórico neoliberal no Brasil. No dia seguinte a sua posse, em 16 de março de 1990, o então Presidente da República lançou mão do *Plano Brasil Novo*, que ficou conhecido como *Plano Collor*, e ficou imortalizado pelo programa de privatizações de empresas estatais e pelo confisco da poupança privada (LEHER, 2010).

Para o êxito do bloco histórico neoliberal, era imprescindível o controle sobre as políticas sociais, notadamente as políticas voltadas para a educação pública. As orientações disseminadas pelos organismos internacionais, defendidas em grandes conferências e documentos produzidos a partir da reflexão sobre a relação entre educação e crescimento econômico, serviram de referência para as plataformas de governos da década de 1990 e para organizações ligadas aos interesses empresariais, que passaram a atuar de forma sistematizada no campo da educação. O governo Fernando Collor de Mello durou apenas dois anos. Escândalos de corrupção abriram brecha para a queda do primeiro governo eleito democraticamente, após 25 anos sem eleição presidencial. É preciso salientar, no entanto, que a deflagração dos esquemas de corrupção que levaram a cassação do mandato do Presidente da República, constituiu-se em um fenômeno aparente de crise de hegemonia. Como ressalta Leher (2010), foi a incapacidade de garantir a governabilidade que motivou a classe dominante a apoiar o *impeachment* do então Presidente Fernando Collor.

Após o curto mandato de Itamar Franco (1993-1994), que manteve os princípios da política macroeconômica, as frações dirigentes investiram na candidatura de um presidente sem as características marcantes do neoliberalismo clássico. Para neutralizar os conflitos

sociais e garantir que as medidas acordadas no Consenso de Washington²⁸ fossem realizadas, o bloco no poder apostou na candidatura do sociólogo, cientista político e professor da USP, Fernando Henrique Cardoso. Para Leher (2010), o compromisso entre o governo de Fernando Henrique Cardoso com as medidas impostas às economias dependentes pelo Consenso de Washington é evidenciado por encaminhamentos definidos em seu governo como: ocupação de postos-chave por representantes de organismos internacionais; profundas transformações no mundo do trabalho; difusão da ideologia da globalização em simetria com as diretrizes do Banco Mundial; mudanças profundas na economia brasileira, tornando-se mais dependentes das *commodities*, em função da internacionalização da economia; crescente abertura aos produtos importados; decréscimo da renda per capita da população; fechamento dos melhores postos de trabalho, agravamento do desemprego da juventude e necessidade de ajustar os sistema educacional. (LEHER, 2010, p.38)

Acompanhando o movimento das frações dominantes internacionais, que buscavam uma alternativa capaz de conter a forte onda de protesto que as medidas do Consenso de Washington geraram no mundo, o bloco no poder no Brasil também definiu como necessária a reforma do neoliberalismo, considerando-a estratégica para superação da crise de hegemonia do bloco histórico. Dessa forma, o social liberalismo tornou-se a opção das frações dirigentes brasileiras, preocupadas com a manutenção da ordem e com sua recomposição. Assim como nos países do centro do capitalismo e nas economias dependentes, o projeto neoliberal enfrentou uma crise conjuntural no Brasil em meados da década de 1990. Alguns analistas afirmam que a chegada do programa social liberal ao Brasil se deu a partir das eleições de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002 (RUY BRAGA e BIANCHI, 2003), e outros apontam o governo de Fernando Henrique Cardoso como marco da hegemonia desse projeto de dominação (CASTELO, 2013; NEVES, 2005), aproximando-nos da segunda interpretação que considera como marco inaugural da revisão programática, o governo de Fernando Henrique Cardoso e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva como momento de aprofundamento do programa do social liberal.

²⁸-Em 1989, economistas de instituições financeiras, situadas na cidade de Washington, nos Estados Unidos, como FMI, Banco Mundial e Departamento do Tesouros dos Estados Unidos, acordaram dez princípios, fundamentos no texto do economista John Williamson que veio se tornar a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990. As dez determinações que deveriam ser cumpridas pelos países da periferia do capitalismo compreendiam: disciplina fiscal; redução de gastos públicos; reforma tributária, juros de mercado, cambio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual.

De acordo com o levantamento feito por Castelo (2013, p 345) acerca dos intelectuais vinculados à tradição social liberal no Brasil, a grande maioria deles eram profissionais, com graduações em escolas nacionais de Economia (PUC-Rio, UERJ, UFRJ, sendo a PUC-Rio a maior referência em nível de pós-graduação). Ainda de acordo com esta análise, grande parte destes estudantes tornaram-se professores de instituições públicas (UFF e UFRJ) e privadas (PUC, FGV-Rio), pesquisadores de Centros de Excelência e de organismos internacionais como o Banco Mundial. Um dos principais intelectuais ligados organicamente ao projeto social liberal difusor da “reforma” do Estado no Brasil foi Luís Carlo Bresser Pereira. Bresser Pereira ocupou por três vezes o posto de ministro da República, sendo a primeira vez nomeado à Ministro da Fazenda, em 1987, durante o governo de José Sarney; a segunda, entre 1995-1998, nomeado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ao cargo de Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado e, a terceira vez, nomeado Ministro da Ciência e Tecnologia, em 1999, durante o segundo mandato de Cardoso.

Autor de vários livros, sobre a reforma estrutural do Estado, o economista, cientista político, professor da Fundação Getúlio Vargas, articulou junto ao Estado ampliado o projeto de reforma neoliberal, conhecido como Reforma Gerencial do Estado. O economista formado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) participou ativamente de organizações políticas (no sentido restrito) historicamente ligadas as frações hegemônicas: entre 1953-54, integrou o PDC (Partido Democrata Cristão); entre 1981-1988 foi membro do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e em 1988, fundou PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), em que foi Membro do Diretório Nacional desde 1988-1995; membro da Comissão Executiva do PSDB (1988-1991 e 1994) e Tesoureiro Nacional –1994, presidente do Comitê Financeiro da Campanha Fernando Henrique Cardoso Presidente, 1994 e 1998. Nos últimos anos, foi muito elogioso aos governos do Partido dos Trabalhadores que, segundo o mesmo, deram prosseguimento à “Reforma” Gerencial do Estado. Bresser Pereira declarou-se contra o golpe da presidenta Dilma Rouseff.

Teve também destacada atuação em agências estratégicas da sociedade política, sendo nomeado assessor do Presidente Fernando Henrique Cardoso, para assuntos relacionados com a “governança progressista ou a terceira via”, como menciona em seu currículo, entre agosto de 1999 e dezembro de 2002 (quando terminou o governo Cardoso); Ministro da Ciência e Tecnologia, no segundo governo Fernando Henrique Cardoso, no período de janeiro-julho 1999; Presidente do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, entre janeiro e julho 1999; Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso: 1995-1998; Presidente do CLAD -

Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Caracas (março 1995-outubro 1997); Presidente do Conselho Científico do CLAD (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo) no período 1997-2003; Ministro de Estado dos Negócios da Fazenda, no Governo José Sarney, entre os meses de 29 abril e dezembro de 1987; Secretário de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, no Governo Quéricia, março-abril 1987; Secretário do Governo (*Chief of Staff*) do Estado de São Paulo, no Governo Franco Montoro entre 1985 e 1987; Presidente do Banco do Estado de São Paulo, no Governo Franco Montoro período de 1983 e 1985. Na década de 1990, Bresser-Pereira dirigiu, por meio do Ministério da Administração Federal da Reforma do Estado (MARE), o programa de “Reforma Gerencial do Estado”. Em entrevista concedida ao pesquisador Leonardo Leite, em 2014, Bresser-Pereira admitiu que o projeto de Reforma Gerencial do Estado brasileiro, foi inspirado na reforma do Estado norte-americano e em sua relação com as organizações não governamentais.

Surgiu imediatamente e foi ganhando corpo nos três meses seguintes. Na hora que o presidente me convidou para o cargo, eu já comecei a pensar nela. Eu havia lido, uns dois anos atrás, o livro de Osborne e Gaebler, Reinventando o governo, e havia achado muito interessante. Não tinha teoria nenhuma, mas tinha uma história das coisas que estavam acontecendo na administração pública norte-americana que me pareciam muito boas, que faziam toda a lógica, segundo minha visão. Havia outra coisa importante que esqueci de dizer. Desde os anos 1980 eu já tinha clara a ideia da organização social. Contar com organizações mais flexíveis, sem administradores públicos concursados estáveis ou quase estáveis, nas áreas em que não havia poder de Estado envolvido, seria muito bom; implicaria um grande ganho de eficiência. Eu havia sido, nos anos 1980, presidente da Sociedade Amigos da Cinemateca, que é um pequeno órgão do governo federal. E eu vi que precisava fazer isso, e que havia a solução das fundações de apoio, que eram uma resolução de pé quebrado, ilegal mas necessária. Então eu já tinha essa ideia da organização social na cabeça. Creio que as fundações públicas de direito privado, Decreto-Lei no 200, de 1967, me haviam de alguma forma inspirado a ideia.” (BRESSER-PEREIRA, 2014, p.1055)

No livro *Construindo o Estado Republicano: Democracia e reforma da gestão pública*, um de seus trabalhos de divulgação dos princípios do social-liberalismo no Brasil, Bresser Pereira identificou as mudanças substanciais que deveriam ocorrer na ossatura do Estado e que seriam necessárias à “reforma gestão pública”. Apesar de não se identificar com o “neoliberalismo ortodoxo”, o ministro articulador da “reforma” comunga da visão de que no “Estado social democrático”, ou “Estado de Bem-Estar Social”, o Estado assumiu excessivas responsabilidades sobre a educação, assistência social, cultura, empresas de transporte de transmissão de energia e comunicação, tornando seus funcionários, servidores públicos estatutários. Em alguns países, a solução encontrada para resolver os males provocados pela

burocracia foi a demissão dos servidores públicos desnecessários; em outros, a descentralização e a subcontratação de serviços sociais, destaca o autor. Apesar da defesa da “reforma” na aparelhagem estatal estar associada à ideia de “enxugamento da máquina do Estado”, Bresser Pereira alerta que a mesma não deveria ser entendida com um rompimento radical com a estrutura burocrática, tampouco que deveria ocorrer com a mesma intensidade em todos os setores. A administração pública gerencial deveria ser construída sobre a administração pública burocrática. Seria um projeto de longo prazo que levaria anos para ser razoavelmente concluída.

Citando Arigapudi Premchand (1998), Bresser Pereira (2009, p.265) destacou oito características da “Reforma Gerencial do Estado” que só prevaleceriam a partir de 2020: agências estatais menores e mais flexíveis, nítida separação entre departamentos que definem as políticas públicas e as agências que as realizam; padrões éticos públicos bem definidos, tanto para burocratas quanto para políticos; transparência, com ampla divulgação de estatísticas e resultados; processos orçamentários claros, com uma perspectiva de médio prazo e um detalhamento de curto prazo dos indicadores de desempenho, abolição da estabilidade do serviço público; pagamentos totalmente eletrônicos; e sistemas contábeis gerenciais públicos. Definiu como “reforma da gestão pública” a transição institucional, cultural e gerencial da administração pública burocrática, para a “moderna gestão pública”. A “reforma” compreenderia:

- Descentralizar os poderes e recursos para agências reguladoras e executivas que desempenham atividades exclusivas de Estado, aumentando, ao mesmo tempo, o poder do núcleo estratégico do estado sobre os resultados, e das secretarias formuladoras de políticas sobre as reformas e políticas institucionais;
- Contratar com organizações públicas não estatais de serviços, reconhecidas como “organizações sociais” os serviços sociais e científicos que a sociedade decidir financiar com recursos do Estado por envolverem alta externalidade e direitos humanos básicos;
- Terceirizar para empresas comerciais as atividades de apoio ou auxiliares que não envolvam nem o poder do Estado (e são responsabilizadas pelas agências) nem direitos humanos básicos (que devem ser prestado por organizações sociais)

(BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 266)

A atuação de organizações da sociedade civil é fundante neste projeto de dominação. Tornar o Estado “mais eficiente”, “mais eficaz”, melhorando a “governança pública”, aumentando a “participação política da sociedade” foi a justificativa apresentada para legitimar a “reforma da gestão pública”. O Estado, no sentido estrito, deveria se ocupar apenas das atividades estratégicas para o crescimento econômico e assumir um papel

regulador. No Estado Gerencial” a “sociedade civil organizada” executaria os programas sociais que, no Estado de Bem-Estar Social, eram dirigidos exclusivamente por agências públicas, como educação, saúde, assistência social. O mercado assumiria todas as atividades auxiliares, como serviço de limpeza, segurança, alimentação. Mais adiante, destaca outras dimensões da “reforma”:

- Recrutar diferentemente o pessoal das agências e das organizações sociais: enquanto as agências terão servidores públicos, as organizações sociais trabalharão com funcionários privados;
- Reforçar o serviço público, que se limitará a desempenhar as atividades exclusivas de Estado e constituirá a ser organizado em carreiras ou “corpos”.
- Exigir dos servidores não apenas competência técnica e comportamento ético, mas autonomia razoável de decisão, além de capacidade política;
- Estabelecer um sistema de incentivo, envolvendo diferenças de remuneração, avaliação transparente do desempenho e reais oportunidades de treinamento e progressão de carreira;
- Adotar exaustivamente a informática e, em especial, a tecnologia da internet para auditoria, compras, pagamentos e todo o tipo de registros oficiais.

(BRESSER-PEREIRA, 2009, p.267)

Bresser-Pereira e os defensores do social liberalismo compreendem que todas as sociedades possuíam três mecanismos institucionais de coordenação abrangente: Estado, sociedade e mercado. Nesta perspectiva, o Estado e a Sociedade estariam em esferas distintas, mas deveriam atuar juntos para garantir uma gestão eficiente. O Estado compreenderia o sistema legal e judiciário, constituído pelas normas e pelas instituições fundamentais da sociedade e o aparelho do Estado com governo e administração. O mercado reuniria os recursos através da competição e a sociedade civil, entendida como dimensão política positiva da sociedade, constituiria o terceiro mecanismo básico de controle e o peso de cada grupo de interesse e de cada indivíduo depende de sua capacidade organizacional, de sua riqueza ou de seu conhecimento.

O intelectual orgânico mencionou o “leque de mecanismos de responsabilização organizacionais” e destaca alguns instrumentos como “responsabilização social”, os “quase-mercado ou competição administrada pela excelência”, e a “administração por resultado através de contratos de gestão”. A “reforma” visava garantir que o Estado detivesse o poder de Estado, administrasse a organização do Estado e decidisse sobre as transferências econômicas para os pobres ou para os setores selecionados; a sociedade civil faria cumprir a lei, tornando efetiva e eficiente as políticas públicas por meio de um grande número de mecanismos de controle ou “responsabilização”. Esta responsabilização ou controle

compreenderia, no nível da sociedade, tomadas de decisões executivas específicas e a formulação de políticas até mecanismos institucionais mais gerais, sistema jurídico que é parte e o sistema de mercado (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 279). Sobre as organizações públicas, o controle informal seria operado quando a sociedade se organiza politicamente para influenciar as instituições que o cidadão não tem poder formal e, formalmente, quando o Congresso cria conselhos de administração e conselhos de auditoria.

Já a competição administrada pela excelência seria aplicável onde não há lucros ou onde este não seria o objetivo básico. Os administradores de cada organização concorrente teriam acesso aos resultados obtidos pelos outros e receberiam incentivos morais e ou financeiros, de acordo com o sucesso relativo. A “administração por resultados através de contrato de gestão” também corresponde a um mecanismo de gestão pública, no entanto, segundo o autor, difere dos outros pela forma de controle hierárquico. Os principais problemas enfrentados neste modelo seriam a definição dos indicadores de desempenho e o valor relativo a ser atribuído a cada indivíduo. Outro mecanismo hierárquico de controle seria a supervisão direta e a auditoria, que para Bresser Pereira, seriam opções a serem tratadas de forma moderada, que mesmo sendo ferramentas essenciais para a gestão pública.

Lucia Neves e seu coletivo de estudos (2005) compreendem que este programa político, implementado no Brasil e em outros países capitalistas, é parte das novas ideias e práticas voltadas à construção de uma “nova pedagogia da hegemonia”, comprometida com a educação para um novo consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. (NEVES, 2005, p.15). Como estratégia de legitimação da dominação burguesa, o Estado ampliado brasileiro também redefiniu sua prática a partir de uma pedagogia da hegemonia que previa uma nova relação entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil, com o propósito de estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade. Os intelectuais orgânicos do capital, por vezes travestidos de intelectuais independentes, auxiliaram o bloco no poder a reorientar o projeto de dominação, realizando uma ampla reforma na aparelhagem estatal a partir de meados da década de 1990. Há muito, no Brasil, os múltiplos sujeitos políticos coletivos estão organizados em aparelhos privados de hegemonia, que possuem a função de organizar os consensos ativo e passivo em torno dos projetos das classes que representam. Através dessas organizações, as classes dominantes e dominadas buscaram convencer a totalidade da sociedade sobre a legitimidade de seus projetos, assim como os intelectuais orgânicos do capital, por vezes trasvestidos de intelectuais independentes, auxiliaram o bloco no poder à reorientar o projeto de dominação.

3 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRO

A globalização tem sido entoada pelos intelectuais orgânicos do projeto social liberal como uma das características centrais do capitalismo na contemporaneidade. Nesta nova roupagem do neoliberalismo, trabalha-se com a ideia de que os aspectos culturais são determinantes para a formação de novas identidades e para superação do Estado-Nação. A hegemonia do capital financeiro sobre a economia, a ausência de barreiras para o mercado e a competição desigual entre os produtos nacionais e estrangeiros seriam fenômenos secundários em relação aos efeitos positivos gerados pela relação entre indivíduos e culturas geograficamente distantes. Ignorando o fato de os indivíduos não poderem transitar livremente por qualquer país, os difusores da ideologia da globalização defendem a configuração de um novo tipo de solidariedade, fincada nas identidades culturais.

Como vimos no capítulo anterior, o projeto social-liberal construiu-se sobre o ideário de que as novas demandas geradas na atual fase do capitalismo exigem novas soluções e um novo tipo de atuação política, com implicações na realização de metas globais, na refuncionalização do papel do Estado, na criação de instituições para conciliação de interesses e de programas de combate à pobreza extrema. Desde o fim do século XX, os problemas estruturais do capitalismo foram tratados como novas demandas da sociedade. Dentro dessa visão de mundo, as frações dominantes, notadamente do capital financeiro, colocaram-se como protagonistas de ações voltadas para o tratamento das supostas “novas questões sociais”, através da preparação de “novos atores sociais” e da incursão sobre as políticas sociais e educacionais.

Entender como o novo bloco histórico se consolidou a partir da hegemonia do capital financeiro é fundamental para compreender o atual modelos de educação e, para compreender a construção da hegemonia da holding Itaú- Unibanco nos planos estrutural e superestrutural, analisamos a formação e atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia dos grupos Itaú e Unibanco, que capacitaram as frações financeiras e suas aliadas a incidirem sobre as políticas sociais nos últimos 35 anos. Tendo em vista o auto grau de organização e a participação ativa nos principais temas da política educacional da atualidade, daremos destaque à análise da Fundação Itaú Social, criada no início da década de 2000 para orientar a ação empresarial sobre a “questão social”.

3.1-A mundialização da economia

No Plano estrutural, a “globalização” da economia se manifestou no rompimento de barreiras nacionais e em transformações, como maior liberdade de trânsito para o capital e transferência de recursos excedentes para o sistema financeiro (MINELLA, 2003). No plano social, a hegemonia do capital financeiro provocou uma nova morfologia trabalho (ANTUNES, 2004) com agravamento do desemprego, aumento desigualdades sociais, a diminuição drástica da rede de proteção social, e a ressignificação dos processos educativos e formativos (FRIGOTO, 2008). A nova etapa da acumulação do capital, iniciada a partir da década de 1980, vem sendo chamada de mundialização do capital (CHESNAIS, 1994), em virtude de apresentar características distintas da acumulação, realizadas nas etapas anteriores. Como destaca Alves (1999), a partir da análise de Chesnais, o novo regime de acumulação financeira caracteriza-se por:

1. Taxas de crescimento do PIB muito baixas, inclusive em países (como o Japão) que desempenharam tradicionalmente o papel de “locomotiva” junto ao resto da economia mundial.
2. Deflação rastejante.
3. Conjuntura mundial extremamente instável, marcada por constantes sobressaltos monetários e financeiros.
4. Alto nível de desemprego estrutural
5. Marginalização de regiões inteiras em relação ao sistema de trocas
6. Concorrência internacional cada vez mais intensa, geradora de sérios conflitos comerciais entre as grandes potências da “Triade” (Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão). (ALVES, 1999, p.53)

A “mundialização do capital” foi interpretada como a um processo que se constituiu a partir da crise orgânica do capital e seu programa de reajuste. Não é possível confundi-la como internacionalização das trocas, caracterizada pelo mero intercâmbio de mercadorias entre oriente e ocidente, iniciados há cinco séculos; a “mundialização do capital” se distingue pela “globalização de uma massa de dinheiro que se valoriza”, seja através da produção de mercadorias, seja por meio do “dinheiro que se valoriza conservando a forma dinheiro, (o mercado financeiro)” (ALVES, 1999, p. 62). De acordo com o sociólogo, as instituições financeiras que cresceram a partir da década de 1980 e hoje concentram importantes massas de capital dinheiro: são:

- (1) grandes fundos de pensão por capitalização e fundos de aposentadoria anglo-saxões e japoneses
- (2) os grandes fundos de aplicação coletiva de fundos privados e de gestão de carteiras de títulos (os Fundos Mútuos de Investimento)

- (3) os grupos de seguros, especialmente os engajados na “indústria” de pensões privadas e de aposentadorias complementares
- (4) os enormes bancos multinacionais, embora sua posição tenha baixado na hierarquia mundial do capital. (ALVES, 1999, p.66)

Na América Latina, dois aspectos interligados ganham relevância na análise deste processo, como considera Minella (2003): o primeiro, a maioria dos governos da região incentivaram o processo de abertura financeira, em ritmo e intensidade distintas, resultando no incremento de instituições financeiras estrangeiras e no volume de ativos sob o seu controle. Segundo, ocorreu um intenso processo de fusões, incorporações e privatizações, acarretando em maior concentração do sistema financeiro. As principais consequências da hegemonia do capital financeiro na América Latina, por parte dos governos, ressalta o autor, foram a adoção de políticas macroeconômicas que levaram a cortes em investimentos sociais e infraestrutura, o aumento de impostos e políticas salariais restritivas para os trabalhadores do setor público, privatizações de empresas, etc. Por parte das empresas, uma crescente adoção de políticas que incluem a demissão de trabalhadores, a intensificação do ritmo de trabalho, a terceirização e a precarização dos contratos de trabalho e para o cidadão comum, há a subtração de sua renda por meio de cartão crédito, do cheque especial, do crédito ao consumidor.

A hegemonia do capital financeiro não é determinada apenas pela capacidade de controle de parte expressiva dos recursos e fluxo de capitais na economia. Para dirigir o conjunto de frações aliadas e subjugar o projeto das frações adversárias, esta fração dominante precisa criar condições para a intervenção nos espaços decisórios governamentais e nas decisões estratégicas das empresas. Conforme destaca Minella (2003)

A “comunidade financeira”, principalmente as grandes instituições financeiras, definem as linhas gerais da economia dentro das quais as corporações não financeiras atuam. Isto é realizado, principalmente, através de três caminhos indiretos: impulso ao desenvolvimento de áreas promissoras; diminuição progressiva do compromisso em setores em declínio ou ameaçados; restrição ao compromisso para com um setor, ou uma empresa, ou um país com sinais de ameaça à confiança de sua viabilidade econômica. Além disso, pode intervir de forma mais direta retirando ou recusando capital, intervindo assim na dinâmica interna de uma empresa ou de uma economia. O exercício desta hegemonia está relacionado com a maior ou menor liquidez de capital dentro do sistema e tem a ver com as diferentes fases do ciclo econômico. Nos períodos críticos, quando a disponibilidade de capitais diminui, este poder hegemônico se faz sentir mais claramente. Países e empresas em condições de alto endividamento,

necessitando renovar urgentemente seus créditos, estão submetidos de forma mais intensa aos constrangimentos dessas instituições financeiras, incluídas aqui, no caso dos países, a ação de organismos financeiros como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. (MINELLA, 2003, p. 249)

No Brasil, essa intervenção do capital financeiro nos órgãos decisórios da sociedade política foi fortalecida no processo de ressocialização da política. A nomeação do Presidente da Associação Brasileira de Bancos Comerciais (hoje Associação Brasileira de Bancos) para a cadeira de Presidente do Banco Central, feita pelo Presidente José Sarney, em 1985, evidencia o peso do capital financeiro na correlação de forças no interior do bloco no poder. Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, esse vínculo com o capital financeiro foi reiterado com a nomeação de um presidente representante dos interesses financeiros internacionais. Para Minella, estas indicações são mais que um símbolo da globalização financeira, pois são estratégicas para garantir a direção política da sociedade:

Mais que um símbolo, pode-se interpretar como uma garantia a mais de que as políticas a serem adotadas estarão sob o escrutínio direto daqueles que se constituem nos intelectuais orgânicos dos grandes interesses da área. O indicado para presidir o Banco Central durante o início do governo Lula também está vinculado a este universo. Para os interesses das instituições financeiras, portanto, não basta que se criem as condições que limitam as opções, mas é necessário ter garantias complementares através da presença ativa em postos-chave do aparato estatal de decisão, constituindo-se tal participação como elemento importante dentro do processo de hegemonia financeira. (MINELLA, 2003, p.253)

Pode-se afirmar que a preocupação do capital financeiro em inserir seus intelectuais em espaços decisórios e disputar a hegemonia no interior do bloco no poder incluiu a nomeação de prepostos para agências estatais que não estão diretamente ligadas aos assuntos econômicos, como secretarias e ministérios responsáveis pela execução de políticas do trabalho, da saúde, da educação, da moradia, etc. Embora defendam com veemência cortes governamentais nestas áreas, a presença de seus representantes em tais agências viabilizam a nova sociabilidade do capital (MARTINS,2005) e a hegemonia de seu projeto societário. A atuação política desta e de outras frações dominantes também incluiu a criação de instituições, que aparentassem neutralidade em relação à lógica do mercado; que resinificassem bandeiras construídas pelos movimentos sociais ligados à classe trabalhadora e se apresentassem como canal de vociferação dos setores prejudicados pelo sistema.

A expansão das organizações empresariais em espaços de decisão e difusão das políticas públicas sociais constitui-se em uma estratégia típica da classe dominante nos Estados Ocidentais e vem sendo um dos traços característicos dessa nova etapa de

acumulação do capital sob a hegemonia do capital financeiro. Nesta conjuntura, a educação foi considerada como campo estratégico de ação social dos empresários, e o Banco Mundial e outros intelectuais coletivos tornaram-se grandes organizadores da pedagogia da classe dominante para a “reforma” da educação escolar dos países da periferia do capitalismo.

3.2 – A organização do Consenso sobre educação escolar na periferia do capitalismo

As conferências internacionais sobre educação das últimas décadas ajudaram a ratificar o consenso em torno da Teoria do Capital Humano, apontando um receituário para solucionar a crise do sistema educacional, embasado na associação entre educação, redução da pobreza e crescimento econômico. Esse projeto para educação escolar, típico do projeto social-liberal, foi entoado por instituições internacionais, como Banco Mundial, fortemente respaldado no campo educacional em função de sua posição de maior credor do mundo. Com o crescimento dos movimentos de contestação da política de defesa norte-americana, a partir da década de 1960, a crise orgânica do capital, iniciada na década de 1970, e com aumento das tensões sociais nos países periféricos, a educação ganhou destaque na escala de prioridades do Banco Mundial (LEHER, 2015). O então Secretário de Defesa do Departamento de Segurança norte-americano, MecNamarra, deixou este órgão, essencialmente militar, para presidir o Banco Mundial entre 1968-1981. Conforme salienta Leher (2015), gradativamente o Banco abandonou a política de substituição das importações, deslocando as questões sobre pobreza e segurança para o centro das preocupações. Tornaram-se prioritárias na agenda do Banco, a prescrição de programas de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que se mudava a orientação estruturais na economia destes países.

João Marcio Pereira (2010), que analisou a história da ideia de combate à pobreza no interior do Banco Mundial, considerou que a gestão de MecNamarra foi um marco na construção da agenda de combate à pobreza do Banco. Essa questão teve um período de refluxo na primeira metade dos 1980 e retomada em meados dessa década, quando passou a ser associada à governabilidade de programas de ajustamento estrutural, promovidos em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A ideologia do alívio da pobreza foi difundida no livro: *A essência da segurança* (1968, p.143), escrito e publicado antes de MecNamarra assumir a presidência do Banco. O argumento do presidente do Banco era de que pobreza e a injustiça social poderiam pôr em perigo a segurança do país tanto quanto

qualquer ameaça militar. A tabela abaixo, transposta do livro de Pereira (2010), elucida as áreas de investimentos que foram prioritárias do banco entre 1961 e 1982.

Quadro 2: Empréstimos do Banco Mundial por setor – 1961-82

Setores	1961-69	1969-73 a	1974-82
Transporte, energia e telecomunicações (b)	64.1	47	35
Agricultura	12.2	20	29
Educação	2.5	5	4
População, saúde e nutrição	0	1	1
Desenvolvimento urbano	0	Menos e 0.5	2
Água e saneamento	1.7	5	5
Outros	19.5	21.5	24

Fonte: (Kapur, 1997, p. 141 e 335, Apud PEREIRA, 2010, p. 264)

Segundo o estudo, o Banco passou a fomentar programas que incidiam sobre problemas sociais nos países credores através de incentivos financeiros aos programas de planejamento familiar e controle populacional, nutrição, saúde, educação, urbanização de favelas, entre outros. O Banco Mundial criou demandas para seus recursos financeiros a partir do envio de seus técnicos para que vendiam projetos financiáveis aos governos dos Estados clientes. Assim, sublinha Pereira (2010), do ponto de vista governamental, o acesso ao dinheiro do Banco funcionava como um catalisador de empréstimos externos públicos e privados. A partir dos anos 1980, o Banco Mundial incorporou os princípios neoliberais e passou a exigir dos seus credores a aplicação dessas diretrizes. Conforme salienta Leher (2015), esse processo provocou o aumento da subordinação dos países endividados.

Os países que no início dos anos 1980 resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoestruturalistas, logo submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso.

O ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho. (LEHER, 2015, p.24)

Os investimentos do Banco em educação, antes dirigidos ao ensino técnico, passaram a focalizar o ensino elementar. De acordo com Leher (2015), o binômio pobreza – segurança, permanecem central nos documentos do Bancos e os investimentos na educação elementar e na formação profissional passaram a ser considerados remédio contra os males do desemprego. Para Gaudêncio Frigoto (2008, p.45), os intelectuais coletivos como Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e os organismos vinculados aos organismos produtivos de cada país criam um novo conformismo sobre educação e formação com base em teorias sobre o desenvolvimento de habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competência para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, como consequência, para a empregabilidade. As frações dirigentes dos países periféricos, como o Brasil, compreenderam que a recomposição do sistema de dominação precisava conjugar o crescimento econômico com os investimentos de política de alívio da pobreza, encarado nesse período como o maior entrave para a recuperação do crescimento. Neste sentido, a educação tornou-se prioridade na agenda política destes países e a reforma do sistema escolar uma das estratégias a serem mobilizadas.

A articulação dos empresários brasileiros em torno da política educacional escolar foi fortalecida nesse contexto sob o protagonismo da fração do capital financeiro, reunida na holding Itaú Unibanco. O patrimônio e os lucros desse conglomerado aumentaram consideravelmente no período de reestruturação do sistema produtivo da década de 1990. A reestruturação provocou na classe trabalhadora a perda de direitos historicamente conquistados, aumento dos níveis de desemprego e o fim de instituições e políticas para seguridade social. Para as frações das classes dominante, financeira, industrial, agronegócio, a política de austeridade econômica e as privatizações de empresas estatais aumentaram a concentração de renda e ampliaram o abismo entre as classes sociais. Esse processo elevou o grau de concentração dos recursos em algumas instituições, aumentando o poder econômico a partir do gerenciamento de um grande fluxo de capital, e intensificando o poder sobre as políticas macroeconômicas e sociais (MINELLA, 2007)

3.3- O crescimento econômico do Grupo Itaú

A fundação do Banco Itaú ocorreu em 1943, durante o Estado Novo (1937-1945), sob a direção de Alfredo Egídio de Sousa Aranha, com o nome de *Banco Central de Crédito*. A

empresa pertencia à tradicional família Sousa Aranha, cuja riqueza estava ligada à economia cafeeira da região de Campinas. Além do poder econômico, a família Souza Aranha colecionava alguns títulos nobiliárquicos: Alfredo Egídio de Sousa Aranha era bisneto de Joaquim Bonifácio do Amaral, Visconde de Inhaúma, e de Luísa Sousa Aranha, Viscondessa de Campinas. Seu avô, Francisco Antônio de Sousa Queiros, ganhou do Imperador o título de Barão de Sousa Queiros, exerceu o mandato de deputado provincial, deputado geral, presidente interino da província de São Paulo e senador do Império, entre 1849-1989. (BRANDÃO, 2015)

Ao final da década de 1950, a direção do Banco foi transferida para ao genro de Alfredo Egídio, Eudoro Vilella e para seu sobrinho, Olavo Setúbal, em função da saúde debilitada do então proprietário fundador do banco. Poucos anos depois, o Banco Itaú aumentou consideravelmente seu tamanho, em função de ter sido um dos maiores beneficiados pela reforma do sistema financeiro, empreendida pelos governos militares, a partir de 1964, conforme sublinha Brandão (2015). Esse crescimento extraordinário se deu por meio de fusões, aquisições e incorporações de outros bancos. No ano do golpe que instaurou a ditadura empresarial/ militar, o grupo empresarial, ainda representado pelo nome de *Banco Federal de Crédito*, era um banco basicamente de atuação regional, reunindo 58 agências, a maior parte delas no estado de São Paulo.²⁹ Na década de 1970, o banco se transformara em Itaú, com agências em várias regiões do país. Nesse período, a empresa passou por um processo de profissionalização de seus quadros, que o tornou conhecido como “banco dos engenheiros”, devido ao grande número de profissionais com esta formação.

De acordo com os dados levantados e analisados por Minella (1988, p.136), o período de mais intensa centralização bancária no Brasil ocorreu, entre 1966 e 1973, sendo os primeiros anos dessa etapa os mais expressivos, com a fusão, incorporação ou simplesmente

²⁹ O Banco Itaú/SA foi inaugurado em São Paulo, em 7 de setembro de 1944. Cinco dias depois, em 12 de setembro foi inaugurada uma sucursal em Belo Horizonte. A partir desta fase, o grupo passou a investir em outros investimentos, reunindo indústria de diferentes ramos. Em 1947, Olavo Setúbal e Renato Refinetti, dois engenheiros recém formados na escola politécnica da USP, fundam a Deca- indústria de materiais sanitários. Em 1950, a família Setúbal e um grupo de investidores independentes fundaram a Duratex. Em 1972, houve a fusão da Deca com a Duratex. Dois anos após, em 1974, foi criada a Itaúsa, a holding do grupo. Nesta época, a receita da área financeira representava 85% do grupo. À parte industrial dos negócios, cabia apenas 15% do total. Em 1979, o grupo Itaú criou a Itautec - hoje Grupo Itautec Philco. Com grande experiência acumulada na área de sistemas (software), que garantia um suporte tecnológico para impulsionar a criação da Itautec. Em 1984, a Itaúsa movimentou-se em direção da indústria química e assumiu o controle da Elekeiroz, também fabricante de fertilizantes, da qual já era acionista. Em 1989, o grupo se expandiu para a área eletrônica de consumo. Por US\$ 10 milhões, a Itaúsa adquiriu a Philco, a terceira maior empresa dessa área, no país. Em 1994, a Itautec fundiu-se com a Philco.

saída do mercado de 107 bancos. De acordo com o autor, a incorporação foi o fenômeno mais frequente, o que indica, exceto nos casos em que já havia uma associação real, a existência de um momento de grande competição e expropriação entre as frações da burguesia bancário financeira. Confirmando essa tese, Minella aponta quatorze incorporações e apenas duas fusões no ano de 1969 e no período de dezembro de 1964, até o princípio de 1972, a incorporação de 135 bancos e a fusão de apenas dez. Essa expansão e modernização, assevera o autor, modificou a importância relativa dos grupos de instituições no financiamento privado e em sua forma de organização interna e externa. Após a incorporação o grupo Aliança, em 1970, o Itaú América alcançou a oitava posição. Essa nova estratégia empresarial do grupo Itaú, segundo Brandão (2015), prolongou-se nos anos seguintes. Na década de 1980, o Itaú já ocupava a segunda posição entre os maiores bancos de investimentos do Brasil, a primeira posição entre os grupos financeiros e a sexta posição entre as sociedades de crédito imobiliário.

Quadro 3: Brasil, maiores bancos de investimentos, financeiras, e instituições de crédito imobiliário, dez. 1980, por empréstimo.

Banco de Investimentos	Financeiras	Crédito Imobiliário (por aplicação)
Bradesco (SP)	Itaú (SP)	Bradesco
Itaú (SP)	Bradesco (SP)	Delfin
Real (SP)	Finasa (SP)	Sul Brasileiro
Unibanco (RJ)	Real (SP)	Economisa
Bozano Simonse (RJ)	General Motors (SP)	Continental
BCN (SP)	Bamerindus (PR)	Itaú
Safra (SP)	Safra (SP)	Haspa
Finasa (Mercantil de SP)	Unibanco (RJ)	Banerj
Comind (Com. Ind. De São Paulo)	Ford (SP)	Real
Bamerindus	Mappin (SP)	BMG
Econômico	Banespa (SP)	Banorte
Credibanco	Credisul	Residência
Nacional	Volkswagen	Comind
Brascan	Econômico	Grande Rio

	Sinal (grupo nacional)	Letra
--	------------------------	-------

Fontes: Banas, As grandes companhias, 1981, nº 1.261/62, ago. de 1981, pp 122,130,138. Negócios em Exame, Melhores e Maiores, 1980 (Ed. Especial), set. de 1980, pp.71-74; idem,1982, set.1982, pp.67.72. Apud, MINELLA, 1988.p167

Em 1981, o grupo Itaú reuniu 43 empresas e mais de setenta mil trabalhadores. O grupo controlava o segundo maior banco nacional e possuía vínculo externo com as seguintes empresas: Itaú Winterthur S.A., controlada pela Itaú Seguradora, participação minoritária na empresa; Winterthur Participações S. C. Ltda.– Grupo Winterthur Schweizerische Versicherung; Banco Itaú de Investimentos, controlando 79,20 % de seu capital. (Minella, 1988). No início dos anos 1990, um novo ciclo de aquisições e incorporações, no contexto das reformas do sistema financeiro do governo Fernando Henrique Cardoso, aumentaram o patrimônio do grupo. Brandão assegura que o Itaú foi o maior beneficiado pela privatização dos bancos estaduais, adquirindo quatro instituições financeiras, três delas de grande porte: Banerj, Bemge e Banestado, além do Banco do Estado de Goiás (BEG). O Bradesco adquiriu, nesse processo, cinco instituições de médio e pequeno porte, com exceção da Credirea (Baneb, BEA e o BEC) (BRANDÃO, 2015)

Eudoro Villella, presidente e maior acionista individual do grupo financeiro, faleceu em 2001, aos 93 anos. Oito anos depois, em 2008, o patriarca da família Olavo Setubal, também morreu aos 85 anos de idade, no momento em que ocupava a presidência executiva do Itaúsa e a presidência do Conselho administrativo do Itaú. De acordo com Brandão (2015), o falecimento desses dois agentes, responsáveis pela extraordinária ampliação da empresa não gerou impacto no grupo, em função de acordos predefinidos entre as duas famílias:

A perda dos dois principais nomes das dinastias controladoras do Itaú não gerou grandes impactos administrativos na estrutura do grupo. Desde 1982, as duas famílias já haviam reunido suas participações societárias na companhia ESA, iniciais do sobrenome daquele do fundador do Itaú, Alfredo Egydio de Souza Aranha. O acordo de acionistas tinha como objetivo definir as regras entre os Setúbal e os Villela e perpetuar a unidade do grupo. Atualizado em 2001, o acordo estabelece que os dois ramos familiares devem votar de modo "uniforme e permanente". Os Setúbal têm direito a indicar dois conselheiros na Itaúsa, e os Villela, outros dois. Os demais são escolhidos por consenso. (BRANDÃO, 2015, p. 7)

Após a fusão com banco do grupo Unibanco, o Itaú Unibanco tornou-se o maior banco privado da América Latina. Em 2017, o Itaú Unibanco teve R\$ 24,9 bilhões de lucro líquido e atuava em 21 países com cerca de 5 mil agências no Brasil e no exterior.

3.4- O crescimento econômico do Grupo Unibanco

A família Moreira Salles, fundadora e dirigente do grupo Unibanco, também tem a origem de seu patrimônio no setor cafeeiro. João Moreira Salles se estabeleceu como comprador de café e, com a expansão dos negócios, mudou-se com a família para Santos, principal porto de exportação de café do país. Segundo Brandão (2015), a partir de então, o tripé de suas atividades empresariais foi estruturado: compra de café nos mercados regionais de São Paulo e Minas Gerais; exportação para o mercado internacional, pela via do porto de Santos; e intermediação dessa transação pela casa Moreira Salles. A Casa Moreira Salles já exercia atividades bancárias quando ainda era apenas uma casa comercial, como outras casas comerciais estabelecidas no interior do país, como chama atenção, Costa (2002):

O comércio brasileiro nessa época, no interior do Brasil, especialmente no Centro-Sul, era realizado ou por lojas comerciais ou por caixeiros-viajantes. Estes faziam a ligação entre os produtores ou importadores de mercadorias, nos grandes centros, e as lojas do interior. Eram eles que as abasteciam. Para não transportar grandes quantias, os caixeiros juntavam o dinheiro que haviam recebido dos comerciantes e o depositavam junto aos correspondentes bancários, que em troca emitiam cheques a serem descontados contra os bancos em que trabalhavam. (COSTA, 2002, p.7)

Em 1924, o Governo Federal concedeu autorização para abertura de uma sessão bancária dentro da Casa Moreira Salles. Nesse período, o departamento bancário da Casa Moreira Salles, em Poços de Caldas, representava cerca de 13 bancos e contava com pouco mais de 200 clientes. A casa aprofundou suas atividades bancárias e passou a realizar, sobretudo, operações de cobrança, mas também de saques, depósitos, desconto de títulos, câmbio, pagamentos e transferências. Todos dependiam da Casa, sejam os fazendeiros abastados, sejam os roceiros que dependiam da casa comercial para seu abastecimento e todos os tipos de encomenda. (COSTA, 2002)

Em 1931, uma nova carta patente permitiu o funcionamento enquanto casa bancária. A partir de então, a Casa Moreira Salles transformou-se em Casa Bancária Moreira Salles. Casa bancária, no entanto, não representava um banco propriamente dito. João Moreira Salles continuou atuando prioritariamente nos negócios de café, aos poucos transferiu a administração do empreendimento bancário para seu filho mais velho, Walter Moreira Salles. Em 1933, Walter Salles ainda era estudante de Direito em São Paulo quando virou sócio da firma do pai. Dois anos depois, em 1935, a empresa *Castro, Salles e Cia* se tornou *Moreira Salles*, tendo como sócios o patriarca e o primogênito da família Salles. A partir de 1940, os

dirigentes da Casa Bancária, associaram-se a outros estabelecimentos com o mesmo perfil, como a Casa Bancária de Botelhos (de Pedro di Perna, que assumiria um papel chave no Banco Moreira Salles) e o Banco Machadense (que pertencia à grandes fazendeiros). Na década seguinte, conforme Costa (2002), o banco se adaptou ao processo de concentração urbana e começou a inaugurar uma série de agências urbanas pelo país. Neste ínterim, o grupo Moreira Salles adotou o nome de União de Bancos Brasileiros e mudou sua sede para o Rio de Janeiro. Sob o nome de Unibanco, o grupo passou a reunir 333 agências, tornando-se a maior rede do Brasil, com mais de 1 milhão de correntistas. As agências se distribuíam por nove estados mais o Distrito Federal, sendo 150 em São Paulo, 102 no Rio Grande do Sul, 27 na Guanabara, 25 em Minas Gerais. Eram 242 os municípios alcançados pela rede. Eram 8570 o número de funcionários. Dois anos após, a UBB figurava no ranking dos bancos privados nacionais em 2º lugar. O Unibanco continuou a expandir-se por meio de fusões, aquisições e incorporações (COSTA, 2002).

3.5- a formação da holding Itaú Unibanco e a incursão sobre a “questão social”

A fusão das empresas bancárias dos grupos Itaú e Unibanco aconteceu no ano de 2008, em meio à crise dos *subprime*³⁰, deflagrada a partir de julho de 2007. Essa crise que inicialmente assolou o sistema financeiro e em pouco tempo se tornou global, foi marcada pelo elevado número de empresas em situação de insolvência no centro e na periferia do capitalismo. Nesse contexto, as frações dirigentes dos países construíram estratégias de recuperação do sistema financeiro que, em via de regra, contaram com investimentos do fundo público para recuperação de empresas ameaçadas de falência³¹. Nessa fase de agudização da crise orgânica do capital, em que as taxas de lucro de grandes conglomerados

³⁰ O fenômeno dos *subprime* teve início em 2000, quando milhares de famílias norte-americanas, sem boa avaliação de crédito no mercado, tomaram empréstimos, os *subprimes* e colocaram seus imóveis como garantia de pagamento. Quando os juros subiram, em 2007, cresceu a inadimplência que afetou diversos setores da economia. Cif. O GLOBO 01/02/2008.

³¹ Analisando o impacto da crise sobre a economia dos Estados Unidos, Duménil e Lévy (2014, p.242) destacaram as medidas de intervenção adotadas pelo *Federal Reserve*, Tesouro e as agências norte americana para socorrer os bancos em crise, que em uma primeira categoria de medidas consistiam em: a) compra definitiva de dívidas ípodres; b) um conjunto de medidas que visou à oferta de novos empréstimos às instituições financeiras; c) compra pelo Tesouro de ações recém emitidas pelas instituições financeiras; d) ajuda associada às aquisições, a transformação do status legal de uma corporação e novas regulamentações. Na segunda categoria de intervenções, os autores destacam: e) facilidade de empréstimos para famílias e empresas, com vistas a recuperar a economia; f) ajuda direta aos gastos das famílias, com ofertas de subsídios e redução de impostos; g) substituições de mecanismos privados pelas instituições estatais para garantirem a continuação da securitização. Cif Dumenil e Lévy (2014, p.254)

se estagnaram e as contradições do capital se tornaram ainda mais latentes, os grupos Itaú e Unibanco decidiram fundir seus empreendimentos bancários a fim de ampliarem o seu raio de ação para a América Latina. A essa altura, o banco do grupo Itaú já era o segundo maior banco privado do Brasil, e o banco da família Moreira Salles ocupava a posição de quarto maior banco do país. A união dos empreendimentos foi noticiada pelo jornal *O Dia*, em 4 de novembro de 2008, como um grande reforço contra a crise:

Reforço contra a crise

A fusão do Itaú Unibanco, anunciada ontem, além de criar o maior banco do hemisfério Sul, deixa claro que o mercado financeiro brasileiro está de olho na crise e buscando se fortalecer para enfrenta-la. Os dirigentes das duas instituições informam que as negociações já duravam um ano, mas é certo que a crise apressou a criação do superbanco.

A decisão do Itaú –Unibanco traz um novo ânimo para a toda a economia brasileira, pois reforça a possibilidade de, com a força da instituição que a criou, superar a falta de liquidez. E, para o governo, ele deve servir de exemplo de que, mais que tentar minimizar a crise, é preciso agir com rapidez e eficácia para reduzir os impactos no país.

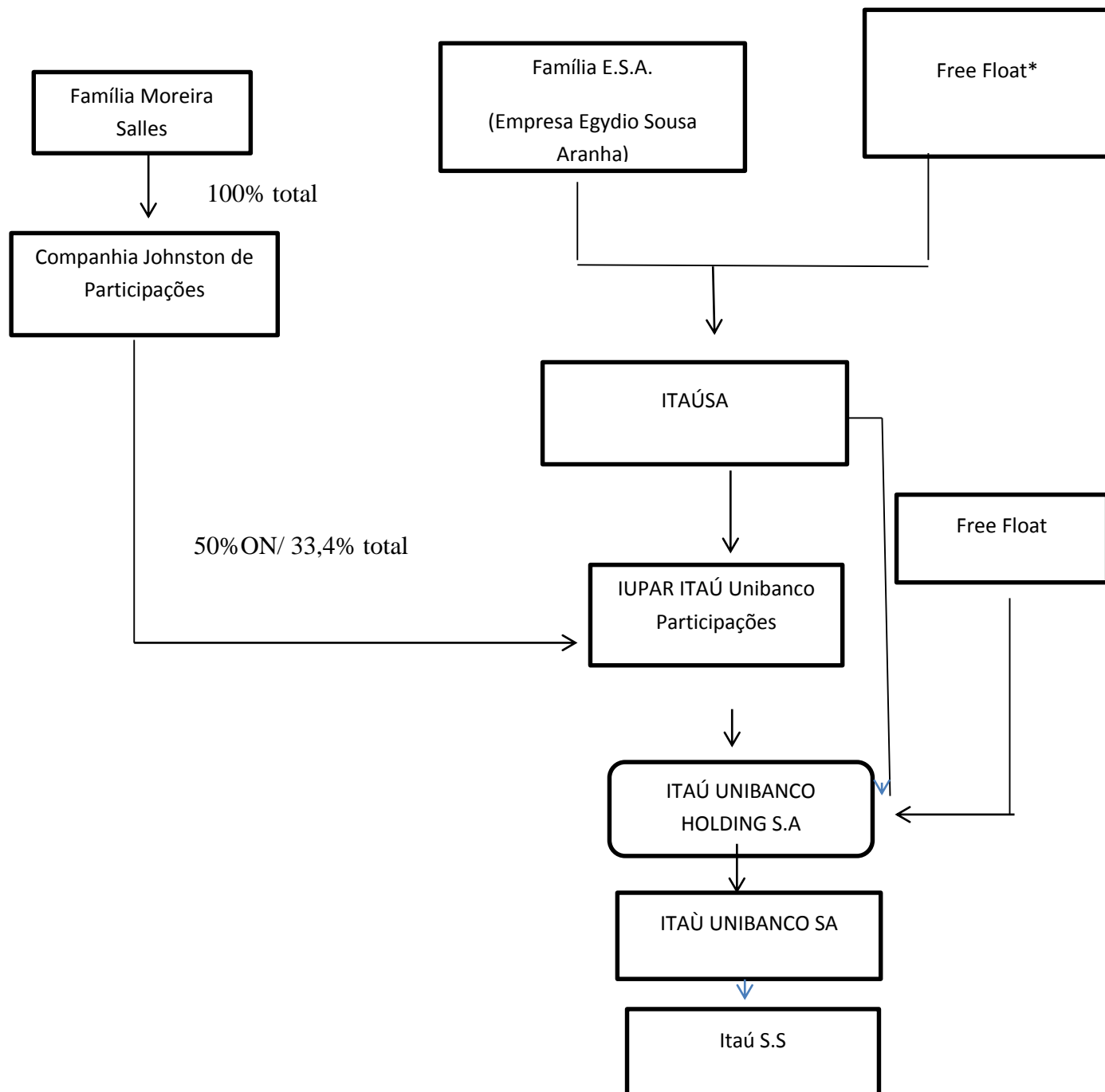
Cabe agora as autoridades monetárias acompanharem o processo de fusão que vai resultar no maior banco brasileiro. Ele pode, e deve, ser ao lado dos bancos estatais, uma ferramenta para garantir o crédito a quem produz e gera emprego. Num momento de instabilidade, com que o mundo atravessa, contar com uma instituição do porte do novo banco pode ser um diferencial a favor do Brasil. (*O DIA*: 04/11/2008).

De acordo com Urbini (2015), estudos realizados por Poeta, Souza e Murcia (2010), logo após o processo de fusão, concluíram que em média: i) houve uma redução no retorno sobre o capital investido; (ii) um aumento na 142 imobilização do capital próprio; (iii) a taxa de reinvestimento do lucro passou a ser menor após a fusão; (iv) houve um aumento no nível de liquidez imediata e encaixe voluntário e, (v) pequena redução na margem de lucro (1%) (POETA, SOUZA E MURCIA, 2010, p. 56, apud URBINI, 2015). No entanto, os autores consideram que houve um significativo aumento na capacidade financeira dos bancos, tendo em vista alta liquidez e solidez financeira, que garantiram o pagamento de obrigações com terceiros. Ainda segundo Urbini (2015, p.143), a evidência está no índice de liquidez da holding, que subiu 60% em relação ao Itaú e 68% ao Unibanco (ibidem).

Os índices pós-2010, assegura a autora, confirmam o aumento do poder do grupo, acompanhado de outros bancos. A junção das operações com a Porto Seguro, uma das maiores seguradoras brasileiras, formando a Porto Seguro Itaú Unibanco Participações S.A. (Psiupar), em 2009, é mais uma expressão deste crescimento. Em função dessa negociação, o Itaú Unibanco chegou a entrar no ranking da Revista Forbes como a 30ª maior empresa do

mundo em 2012. (URBINI, 2015, p.143) Atualmente, a distribuição de ações no conglomerado Itaú Unibanco está distribuída da seguinte forma:

Quadro 4: estrutura acionárias do conglomerado Itaú –Unibanco em 31 de março de 2017



Free Foat é a quantidade de ações livre para negociações no mercado.

Quadro elaborado a partir dos dados disponíveis em: Itaú Relações com os Investidores. Documento: 4T17 Apresentação Institucional, Cenário Macroeconômico. Item 2 Governança Corporativa, p.3. Disponível em: <http://www.itau.com.br>. acesso em: 13/02/2019.

A fusão dos bancos não alterou a forma de intervenção dos grupos Itaú e Unibanco sobre a “questão social”. A fusão dos empreendimentos bancários dos grupos, sem dúvida, potencializou a intervenção de ambos em políticas culturais, sociais e educacionais. Os Aparelhos de Hegemonia, criados entre os anos 1980 e 2000, longe de estarem apartados dos investimentos financeiros e industriais de ambos os grupos, estão intimamente ligados aos seus projetos de expansão dos lucros e aniquilação das forças contestadoras do projeto societário hegemônico. Ampliando seus tentáculos para áreas não econômicas, no sentido estrito, ambos os grupos se inseriram no programa de ajustes desenvolvido para países capitalistas da periferia do sistema.

3.6- Os Aparelhos Privados de hegemonia da holding Itaú Unibanco

André Martins (2009) analisou as estratégias utilizadas pela classe dirigente para produzir e reproduzir as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência ao longo do processo histórico. O estudo sinalizou uma mudança significativa no padrão de sociabilidade, a partir da década de 1990, refletida em novos princípios de cidadania, participação e organização. Segundo o autor, as estratégias para construção dessa nova sociabilidade foram inspiradas no programa “neoliberal da Terceira Via” e está relacionada a mudança na arquitetura do Estado brasileiro dos últimos anos. (MARTINS, 2009, p.11). O padrão de sociabilidade anterior, alicerçado no projeto keynesiano, caracterizou-se pela ampliação das funções da aparelhagem estatal, com vistas a assegurar a reorganização do capitalismo, ameaçado pelas guerras mundiais e pelo avanço do projeto socialista na Europa. Nesse contexto, empresas multinacionais e fundações empresarias passaram a auxiliar as classes dirigentes na difusão de princípios e valores que legitimassem o capitalismo pelo mundo. Como destaca Martins (2009), foi decisivo o investimento na preparação de diferentes tipos de intelectuais, como membros do clero, professores universitários, militares, jornalista, economista administradores, etc. A partir dessa ação, o bloco dirigente conseguiu assimilar diversos movimentos sociais e intelectuais alinhados ao projeto da classe trabalhadora, garantindo, parcialmente, a neutralização de manifestações que ameaçassem o funcionamento do sistema. Diante da resistência dos trabalhadores e a intervenção política de seus movimentos na disputa pelo fundo público, as frações dominantes intensificaram ações para obtenção do consenso, como ressalva Martins (2009).

Martins também sublinha que neste contexto da Guerra Fria, foram fundamentais as ações voltadas para a construção de uma nova identidade do homem coletivo, alinhadas com

as determinações políticas e econômicas do capitalismo monopolista. Desde a década de 1980, as frações do capital financeiro se dedicaram à construção do novo homem coletivo por meio de instituições que atuaram em prol de uma “nova pedagogia da hegemonia”. Nesta seção, cujo foco é atuação da Fundação Itaú Social, os Aparelhos Privados de Hegemonia, da holding que auxiliam os empresários nesse novo padrão de sociabilidade, foram analisados separadamente para fins didático.

3.6.1- Instituto Moreira Salles

O Instituto Moreira Salles (IMS) foi criado em 1990, declarando ter “a finalidade de promover e desenvolver programas e atividades culturais com foco na guarda, na conservação e na disponibilização de acervos relevantes para as artes e a memória brasileira” (Relatório de Sustentabilidade 2008, p. 150, Apud Urbini, 2015, p.148). O Instituto afirma priorizar programas de médio e longo prazos, incluindo programas regulares, com foco na formação cultural de seu público. O IMS destaca, em seu material de divulgação, ter autonomia em relação ao banco e, diferentemente de outras instituições culturais, afirma não recorrer à lei Rouanet ou outros editais públicos para captar recursos. Desde o ano de 2007, conforme ressalta Urbini (2015), o IMS aparece nos Relatórios Anuais do Itaú- Unibanco de maneira distinta dos outros investimentos sociais privados do grupo: suas atividades são relatadas, mas a prestação de contas não é pública.

O acervo do IMS inclui matérias em áreas como fotografia, música e iconografia. Na área da fotografia, o Instituto cuida de mais 2 milhões de imagens dos séculos XIX e XX, com destaque para a fotografia de Marc Ferrez, principal fotógrafo brasileiro do século XIX. Com esta vasta coleção, o IMS afirma ser o maior Instituto em fotografia do país. A coleção de música do Instituto abarca canções dos primórdios das gravações de brasileiras e inclui um repositório de 21 mil fonogramas e o acervo de notáveis compositores brasileiros, como Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth e Pinxinguinha. Na área da literatura, o aparelho reúne cartas, papéis, documentos diversos, livros e arquivos pessoais de Otto Lara Resende, Erico Verissimo, Clarisse Lispector, Carlos Drumont de Andrade, Rachel de Queiroz, Ligia Fagundes Telles, Paulo Mendes Campos, entre outros. Segundo informações contidas em sua página eletrônica, além de organizar e difundir conhecimento, o IMS tem a intenção de gerar

conhecimento a partir de seus acervos. Para tanto, o Instituto tem procurado desenvolver convênios e intercâmbio com universidades brasileiras e estrangeiras e com museus.³²

Enquanto ação social, o IMS destaca o projeto Memória Rocinha, realizado em parceria com o Museu Sankofa Memória e História da Rocinha, que possui um site aberto a inserção de novas fotografias, vídeos e narrativas sobre as identidades, memória locais, que destacam a luta contra o estigma da violência, da desigualdade social e pelo reconhecimento da Rocinha como espaço na cartografia oficial, na vida política e na história da sociedade, conforme indicam em sua página social. Dentro desse projeto, foram desenvolvidos, em 2017, oficinas de produção audiovisual pelo celular para agentes comunitários de saúde e jovens comunicadores comunitários. De acordo com o IMS, as oficinas tiveram o objetivo de abordar a cultura, a memória coletiva, as questões socioambientais, de saúde e de comunidade, expandir a atuação do IMS no território da Rocinha e também ampliar a rede de colaboradores e participantes. Os resultados são quatro curtas-metragens, realizados pela tecnologia do celular.

Com baixo investimento em equipamentos e em recursos humanos, o Instituto passou a dirigir a construção da memória desta comunidade que reúne uma parcela expressiva da classe trabalhadora da cidade do Rio de Janeiro. Selecionado os elementos considerados pelo Instituto como relevantes para construção da identidade local e negligenciando outros, os moradores da Rocinha tiveram “seu olhar” sobre sua própria história orientado pela família Moreira Salles e seus aliados para construção da cultura popular. O Instituto Moreira Salles ficou conhecido por seu vasto acervo, pelas iniciativas de fomento à cultura de diversos segmentos e pelo patrocínio de manifestações artísticas da alta cultura e da cultura popular brasileira. O Instituto, criado no bojo do processo de redemocratização da política brasileira e constituição de um novo bloco histórico social, nasceu com o compromisso de gerar uma ética e um comportamento cívico e individual condizente com a reorganização do capitalismo no mundo. Com a criação do ISM, o Unibanco, que hoje está unido ao Itaú, alterou sua imagem associada à cobrança de altos juros para a imagem de uma empresa responsável e patrocinadora das artes. Embora sua atuação esteja restrita ao sudeste do país, o Instituto faz parte da estratégia de Responsabilização Social Empresarial do Unibanco.

Compreender a cultura como um campo que expressa o modo de ser, de viver, de pensar e de sentir de uma sociedade implica em entendê-la como uma “estrutura de atividades” constituída por uma linguagem historicamente determinada, como salienta

³² Disponível em: [www //https://ims.com.br/](http://www.ims.com.br/) acesso em 11/07/2017

Gramsci (Coutinho, 2011). Para o intelectual, que analisa o nexos entre cultura e hegemonia, este campo não é definido isoladamente, espontaneamente e tão pouco se configura em um embate entre a cultura tradicional e a nova cultura. A cultura é uma dimensão da hegemonia e portanto, exige organização, direção e assimilação das expressões culturais produzidas pelas frações da classe dominante e pelas frações subalternas, com o intuito e forjar um “novo homem” para a “nova sociedade” (BARATA: in LIGUORI, VOZA, 2017, p. 174).

3.6.2- O Instituto Itaú Cultural

Na esteira do processo de reabertura política e do crescente movimento de denúncias contra a censura das manifestações culturais de diferentes matizes, o presidente do grupo Itaú e ex-interventor da cidade de São Paulo, nomeado durante a ditadura empresarial/ militar, Olavo Egydio Setúbal, tornou-se patrocinador da livre expressão e da divulgação da diversidade cultural. O patriarca da família Setúbal fundou, em 1986, o Itaú Cultural com vistas a mapear manifestações artísticas e incentivar a pesquisa e a produção artística e teórica sobre diversos segmentos da cultura. Ao apresentar ao público os objetivos da nova entidade, o empresário destacou:

Ao mobilizar recursos vultosos próprios, conjugados com sua capacidade de formulação, desenvolvimento e gestão de projetos, as empresas Itaú atribuíram ao Instituto Cultural, que leva o seu nome, três grandes objetivos básicos:

- valorizar a diversidade das experiências culturais da nossa sociedade heterogênea, complexa e caracterizada por fortes contrastes sociais, setoriais e regionais;
- apoiar, com base numa moderna estrutura audiovisual, a divulgação das manifestações culturais que, resultando dos diferentes modos de agir e pensar da população brasileira, contribuam decisivamente para a expansão das liberdades de expressão, de iniciativa e de criação artística ou intelectual;
- contribuir para a emergência de políticas culturais plurais e paralelas às desenvolvidas pelo Estado, na consciência de que as sociedades abertas requerem, para sua própria vitalidade, entrechoques de opiniões, críticas e reflexões sob a forma de símbolos culturais. Nós, do Instituto Cultural Itaú, sabemos que nenhum processo cultural pode ser concebido e estimulado isoladamente, ou seja, de modo desconectado com os demais processos vitais de nossa. (INSTITUTO ITAÚ CULTURAL RELATÓRIO ANUAL, 2013, p.3)

A inauguração desse empreendimento foi apenas a primeira das iniciativas do grupo Itaú em direção à educação da sociedade. Como destaca Setúbal, seu primeiro projeto logo estaria penetrando nas instituições culturais e educacionais, públicas e privadas, para disputar a memória histórica e da formação de uma nova identidade nacional:

Meus amigos, decidimos concentrar nossa atenção inicial na área de comunicação e divulgação da cultura. Valendo-se da experiência de nossa organização no campo da informática e contando com o domínio da tecnologia da informação, nosso primeiro projeto tem por objetivo contribuir para a ampliação dos conceitos de divulgação da cultura na formação da memória histórica e da identidade nacional. (Idem, 2013, p.3)

O raio de ação do Instituto Itaú Cultural é mais amplo que o do IMS. Desde sua origem, o aparelho privado do Itaú para intervenção na política cultural buscou firmar-se como instituição de referência para a cultura e para a arte em todo o país, como alto proclama em seu material:

Da década de 1980 até os dias de hoje, o Itaú Cultural se firmou como uma instituição referencial para a cultura e a arte, atuante em todas as regiões do Brasil e em várias partes do mundo. Suas atividades são desenvolvidas por meio das verbas do próprio conglomerado mantenedor, o Itaú Unibanco, e dos repasses obtidos pela lei de incentivo à cultura nº 8.313, de dezembro de 1991, conhecida como Rouanet, que permite aos cidadãos e a empresas a aplicação de parte do imposto de renda em ações culturais – 6% para pessoa física e 4% para pessoa jurídica. Há mais de dois anos, o Itaú Cultural iniciou uma jornada para aprofundar a reflexão sobre o papel da instituição nos cenários cultural e social contemporâneos e continuar a ter um trabalho relevante e referencial na produção de arte e cultura no Brasil. Nesse sentido, um dos desdobramentos foi repensar e reescrever a missão e a visão do instituto. A conclusão foi perceber que a missão de gerar experiências transformadoras no mundo da arte e da cultura brasileiras se dá através do inspirar e ser inspirado pela sensibilidade e pela criatividade das pessoas. Dessa forma, o Itaú Cultural, por meio do trabalho e de atividades que realizam seus funcionários, se esmera em ser referência na valorização e na articulação de experiências culturais e a mais acessível e confiável fonte de conhecimento sobre a arte e a cultura brasileiras. (Idem, 2013, p.3)

De acordo com informações do relatório anual de 2016, o total executado pelo Itaú Cultural, naquele ano, foi de R\$ 87.956.204,66, sendo R\$ 14.244.420,70 executados com verba incentivada pela Lei Rouanet – Art. 26 e R\$ 73.711.783,96 sem recurso da Lei Rouanet. Desse montante sem o recurso, R\$ 12.031.928,66 foram executados exclusivamente pelo Auditório Ibirapuera. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, ITAÚ CULTURAL, 2016). Organizar e publicar livros, vídeos e catálogos sobre arte brasileira, distribuir em escolas públicas, bibliotecas, espaços e pontos de cultura, para professores e pesquisadores, estão entre as atividades desenvolvidas pelo Itaú Cultural. Desde 1997, o Instituto possui um site com a programação, as enciclopédias e uma web-rádio Itaú Cultural que transmite em tempo real eventos realizados em sua sede. O Itaú cultural também ampliou seu alcance por meio da revista Observatório Cultural e de parcerias firmadas com emissoras de TV e rádio (canais

educativos, comunitários, universitários e legislativos), como a TV cultura de São Paulo e suas afiliadas. O documento comemorativo da entidade, publicado em 2013, ressaltou a longevidade da entidade e uma aparente autonomia em relação às estratégias definidas pela holding Itaú- Unibanco:

Desde sua criação, o instituto conta com missão, visão e equipe próprias. A relação com o Grupo Itaú Unibanco, que financia as atividades, é marcada pela autonomia na gestão. A crença no potencial da instituição ao contribuir para a arte e a cultura do país orienta a definição de diretrizes estratégicas e a execução dos planos de ação, sem interferência das estruturas de marketing da holding. Na base de toda a atuação está uma sólida estrutura de governança, na qual se promovem princípios como transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa, objetivando a perenidade da instituição. (INSTITUTO ITAÚ CULTURAL RELATÓRIO ANUAL, 2013, p.14)

Em seu posicionamento estratégico, o Itaú Cultural afirmou buscar contribuir para a formação de gestores culturais. Para tanto, a entidade oferecia gratuitamente o curso de especialização em gestão, economia e política cultural, em parceria com a Universidade de Girona, da Espanha, e com o apoio da Organização dos Estados Ibero-Americanos. O quadro diretivo do Itaú Cultural, indicado por três eleições consecutivas (2011, 2013 e 2015) para o Conselho administrativo, foi composto integralmente por membros da família Villela e Setúbal. Estes dados indicam que o instituto que afirma não possuir fins lucrativos, segue a lógica dos empreendimentos bancário e industriais do Grupo Itaú, reunindo no “Estado maior” da instituição apenas os herdeiros de Eldouro Souza Araha.

Quadro 5: Conselho Administrativo do Instituto Itaú Cultural 2011, 2013, 2015

Nome	Cargo	Formação Acadêmica	Cargo em outros empreendimentos e	Outros Aparelhos privados de hegemonia
Maria de Lourdes Egydio Villela (Milú)	Presidente	Psicologia	Presidente do Museu de Artes Modernas de São Paulo (MAM) Vice Presidente da ItaúSA,	Comitê Nacional para o Ano Internacional do Voluntário- instituído pela ONU, em 2001, Presidente do Centro Voluntário de São Paulo Fundadora do Instituto Faça Parte
Paulo Setúbal Neto	Vice presidente	Engenharia	Foi presidente da indústria Deca Presidente da Itaú Tec	_____

			Membro permanente do Conselho da empresa Duralex	
Alfredo Egydio	Vice presidente	Administração	Membro do Conselho Administrativo do Itaú Diretor de Relações com Investidores Vice Presidente da Wesslh Managment Service	

Fontes: autora, 2019. Elaborado a partir dos dados extraídos das Atas das Assembleias eleitorais do Instituto Itaú Cultural: 2011.20013 e 2015.

Milú Vilella, que hoje ocupa o cargo de Presidente da organização, identifica-se como herdeira dos trabalhos filantrópicos de sua avó, que fazia ações em uma casa de caridade de São Paulo, conhecida como Casa da Mãe Solteira. Além da direção do Itaú Cultural, Milú Vilella, dirige o Museu de Artes Moderna de São Paulo

3.6.3- Instituto Unibanco:

O Instituto Unibanco foi fundado em 1982, ainda no contexto ditadura empresarial militar, e criado com propósito de coordenar as atividades sociais do grupo Unibanco. Nos primeiros anos de atuação, o aparelho se dedicou ao apoio de programas de proteção à infância, auxílio aos desabrigados e inclusão social. A partir dos anos 1990, a ação foi dirigida para influir em temas sobre a preservação do ambiente, através do Unibanco Ecologia e redução do analfabetismo, atuando como patrocinador do Programa Alfabetização Solidária. Na década de 2000, o Instituto Unibanco reviu suas estratégias de intervenção na “questão social” e acompanhou outros aparelhos ligados aos interesses empresariais, estabelecendo como prioridade, os debates sobre a educação, sobretudo aos temas ligados à proteção do meio ambiente e a inclusão social de adolescentes e jovens adultos “menos favorecidos” (Relatório anual do Instituto Unibanco, 2016, p. 5). Nesse contexto, o aparelho passou a empreender ações voltadas para redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores da rede pública de ensino, e foi co-responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade e construção de valores na juventude. A direção burocrática do Instituto Unibanco foi composta por um membro da Família Moreira Salles, Pedro Moreira Salles, e outros importantes intelectuais do país com destacada atuação em outros aparelhos da sociedade civil e do governo.

Quadro 6: Diretoria do Instituto Unibanco (2016)

Nome	Cargo	Formação Acadêmica	Cargo em outros empreendimentos	Outros Aparelhos Privados de Hegemonia
Pedro Moreira Salles	Presidente do Conselho de Administração do Instituto Unibanco	Graduado em economia e História	Presidente Conselho de Administração do Itaú Unibanco Holding	Membro do Conselho de Administração da Falconi Consultores Associados Membro do Conselho Orientador da Fundação Osesp e do Conselho Deliberativo do Inspe
Pedro Sampaio Malan	Vice presidente	Graduação em engenharia PhD em economia	Presidente do Conselho Consultivo Internacional do Itaú Unibanco (desde 2009); Membro dos Conselhos de Administração da EDP - Energias do Brasil (desde 2006) e BAT British American Tobacco p.l.c. (desde 2015). Membro do Temasek International Panel (desde 2012); Membro do Conselho Consultivo Internacional da Rolls-Royce Plc (desde 2014). Membro do Conselho Curador (Trustee) - Thomson Reuters Principles (desde 2011).	Membro do Conselho curador da IFRS Foundation (2008-2013); Membro do Conselho Consultivo da BUNGE - Brasil (2011-2013) Diretor Executivo do Banco Mundial (1986 a 1990 e 1992 a 1993); Diretor Executivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (1990 a 1992); Diretor do Centro de Empresas Transnacionais da Organização das Nações Unidas-ONU (1983 a 1984); Diretor do Departamento de Economia Internacional e Assuntos Sociais da ONU (1985 a 1986).
Ricardo Henriques	Superintendência executiva	economia	Presidente do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP) Professor de	Presidiu a Comissão de Educação da 34ª Conferência Geral da UNESCO e, entre 2008 e 2015,

			economia da UFF	foi membro do Conselho de Administração do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) da UNESCO. Presidente da Rede Latino Americana de Vice-Ministros para a Redução da Pobreza e Proteção Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).
Antonio Matias	Conselheiro	Engenheiro de produção Pós graduação em administração	Membro do Comitê Executivo e Vice Presidente Sênior do Itaú até 2009,	Diretor Executivo e membro do Conselho do Instituto Itaú Cultural, fundador e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação Membro do Conselho Curador da Fundação Roberto Marinho. membro do Conselho de Associados da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), do membro do Conselho Deliberativo do Museu de Arte Moderna (MAM) membro da Academia Brasileira de Marketing. Foi Vice Presidente da Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN)
Claudia Costin	Conselheira	Doutor em Gestão, Mestre em Economia e graduado em Administração Pública	Professora da FGV INSPER, PUC-SP, UnB e FAAP.	Foi Diretora global de educação do Banco Mundial Vice-Presidente executiva da Fundação Victor

				Civita
Cláudio de Moura Castro	Conselheiro	Doutor em economia	Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras. Atualmente, é assessor especial da Presidência do Grupo Positivo.	Foi Chefe da Divisão de Políticas de Formação da OIT (Genebra), Foi Economista Sênior de Recursos Humanos do Banco Mundial, passando para o BID como Chefe da Divisão de Programas Sociais. Ao aposentar-se do BID,
Cláudio Luiz da Silva Haddad	Conselheiro	Ph.D. e M.A. em Economia pela Universidade de Chicago (1974), OPM pela Harvard Business School (1987) Engenheiro Mecânico e Industrial pelo Instituto Militar de Engenharia (1969)	Membro do Conselho de Administração da BM&FBovespa, da Ideal Invest S.A., do Instituto Unibanco e do Hospital Israelita Albert Einstein. Presidente do Conselho do Brazil Harvard Office, do David Rockefeller Center for Latin American Studies. Foi sócio e diretor Superintendente do Banco Garantia, diretor do Banco Central do Brasil e professor de economia da Escola de Pós-Graduação de Economia, Fundação Getúlio Vargas.	Fundador e presidente do Conselho Deliberativo do Insper,
Marcelo Luis Orticelli	Conselheiro	Graduado em Administração de Empresas. Mestrado (MBA profissional) pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), com extensão na University of Texas, Austin	Trabalha desde 1988 no Itaú-Unibanco, tendo atuado como Diretor das áreas de Planejamento, de RH, de Riscos, Ouvidoria e Eficiência. Atualmente é Diretor de RH e Relações	_____

			Trabalhistas.	
Marcos de Barros Lisboa	Conselheiro	Economista, mestre em Economia e Ph.D. em Economia pela University of Pennsylvania.	Foi diretor-executivo do Unibanco, diretor-executivo do Itaú-Unibanco e vice-presidente do Itaú-Unibanco.	Presidente do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper).
Ricardo Paes de Barros		Graduado em engenharia eletrônica pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), com mestrado em estatística pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e doutorado em Economia pela Universidade de Chicago	Não possui carreira em empresas no sentido restrito	Integrou o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) por mais de 30 anos, Diretor do Conselho de Estudos Sociais do IPEA. Entre 2011 e 2015, deixou o serviço público e assumiu o cargo de economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e também a titularidade da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Inspe
Rodolfo Villela Marino	Conselheiro	Graduado em administração com mestrados em Economia e Filosofia e em Estudos do Desenvolvimento doutorado em Administração Pública e Governo na EAESP-FGV	Diretor e Conselheiro da Itaúsa Presidente do Conselho de Administração da Elekeiroz Conselheiro de Administração da Duratex Suplente da IUPAR - Itaú Unibanco Participações S.A.	Diretor Executivo da Sociedade Cultura Artística Conselheiro do Instituto Itaú Cultural

Fonte: autora, 2019. Elaborado a partir das informações reunidas em: <https://www.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 30/01/2019

A organização burocrática do Instituto Unibanco seguiu uma lógica distinta dos aparelhos do grupo Itaú, cuja característica é presença majoritária de membros das famílias Setúbal e Vilella. O aparelho de hegemonia para a educação escolar do grupo Unibanco compôs sua “governança” com intelectuais proeminentes nas sociedades civil e política. O cargo de vice-presidente do Conselho foi ocupado por Pedro Malan. Além do extenso currículo em conselhos de empresas de diferentes ramos e passagem em organismo internacional, como Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento, foi

Ministro da Fazenda (1995 a 2002); Presidente do Banco Central do Brasil (1993 a 1994); Consultor Especial e Negociador-chefe para Assuntos da Dívida Externa – Ministério da Fazenda (1991 a 1993). Abaixo da Vice-Presidência, outro intelectual com destacada atuação em agências da Sociedade Política foi Ricardo Henriques, professor de economia da UFF. Foi Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, entre 2004 e 2007, e Secretário Executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social, entre 2003 e 2004, quando coordenou o desenho e a implementação do programa Bolsa Família. Também ocupou o cargo de Secretário de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro quando desenvolveu, em 2010, o programa UPP Social e, a partir de 2011, conduziu o programa na Prefeitura do Rio de Janeiro.

Destacam-se também nesta lista os intelectuais Claudia Costim e Claudio de Moura e Castro. A “Conselheira” do Instituto Unibanco exerceu função de diretora global em educação no Banco Mundial e participou ativamente de conselhos de outros aparelhos da sociedade civil, também sendo convidada a prestar consultoria para os governos de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O “Conselheiro” Claudio de Moura e Castro, autor de mais de 40 livros no campo da educação, também acumulou experiência em organismos internacionais e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha desse quadro dirigente, formado por um número de intelectuais aparentemente independentes dos interesses econômicos da empresa bancária, além de transparecer neutralidade em relação aos negócios financeiros do Itaú Unibanco, foi estratégico para legitimação e viabilização da transformação da política definida no interior aparelho como política de governo, tendo em vista o reconhecimento destes intelectuais como portadores de conhecimento no campo da educação e expertise em agências multilaterais e em órgãos decisórios da sociedade política.

O fortalecimento do Instituto, enquanto Aparelho Privado de Hegemonia, também se deu a partir do enraizamento da visão de mundo na Sociedade Civil por meio de alianças com outros aparelhos: Ação Educativa, CENPEC, BAOBA, Comunidade Educativa CEPAC, Centro e Estudos de relações de Desigualdade e Trabalho (CEERT), Colabora Educação, Educação na Veia, Fundação Carlos Chagas, Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Folha de São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Fundação Lemann, Fundação Santillana, GPEM, GIFE, INSPER, INSPIRARE, Instituto Ayrton Senna, JMJA, Instituto Natura, Instituto Rodrigo Mendes, Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Observatório das Favelas, PUC São Paulo, Associação de Jornalistas de Educação (JEDUCA), Laboratório de

Educação, Movimento Pela Base Nacional Curricular Comum, ONU Mulheres, Rede Brasileira de Melhoramento da Educação e com as universidades Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Feral de São Carlos (UFSCAR).

No início de sua trajetória, em 1982, o Instituto dedicava-se ao apoio de projetos de organizações de diferentes áreas. Hoje, com uma estrutura operacional mais sólida e apropriada às novas formas de intervenção na política educacional, o Instituto dirige projetos de amplitude nacional e desenvolve trabalhos no campo da gestão escolar e em políticas educacionais voltadas para a juventude, como a Reforma do Ensino Médio. O Aparelho define como “gestão de qualidade”, a gestão participativa e orientada para resultados, que supostamente pode impactar no aprendizado dos estudantes. O material pesquisado indicou uma relativa autonomia em relação aos Aparelhos Privados de Hegemonia do grupo Itaú e os Aparelhos Privados de Hegemonia do Unibanco. No entanto, observamos que essa aparente independência não gerou nenhum conflito que indique relação de oposição, disputa ou concorrência entre as instituições, pelo contrário: notamos uma relação complementariedade entre as ações desenvolvidas por estas organizações ético política

3.7-A Fundação Itaú Social

A Fundação Itaú Social, juntamente com o CENPEC³³, constituiu-se no principal Aparelho Privado de Hegemonia do Itaú Unibanco forjado para atuar sobre a política educacional escolar. Esse aparelho, que também atuou no fomento de estudos e pesquisas sobre educação escolar, teve como tarefa primordial a organização e a construção de uma nova hegemonia política e cultural no interior da classe dominante. Diante do crescimento de organizações voltadas para a construção do ativismo empresarial, ao longo dos anos 1990, o capital financeiro aprimorou suas estratégias de substituição da esfera pública na satisfação das demandas sociais e de articulação do empresariado na ação política. Essa entidade tornou-se o principal catalizador dos projetos desenvolvidos pelo complexo de aparelhos do Itaú Unibanco e de outras organizações aliadas à sua visão de mundo.

A Fundação Itaú Social goza de imunidade tributária nos termos do artigo nº 150 da Constituição Federal. Com relação à tributação federal, a Fundação é imune ao Imposto de Renda das pessoas Jurídicas - (IRPJ), conforme o artigo 12 da lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e isenta da Contribuição Social sobre Lucro Líquido - (CSLL), conforme o § 1 do artigo 15 da lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997; também é imune do imposto incidente

³³ A análise do CENPEC será apresentada no capítulo 4 desta tese.

das contribuições sociais sobre as receitas financeiras a partir de 1º de julho de 2015, conforme o decreto nº 8.426/2015, de 1 de abril de 2015; não precisa pagar o Imposto de Renda Retido na Fonte - (IRRF) para fins da não retenção do imposto de renda sobre rendimentos de aplicações financeiras, realizadas através do Itaú Unibanco S.A., com fundamento na decisão do Supremo Tribunal Federal, que deferiu, em parte, o pedido da medida cautelar na ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1802-3. Com relação à tributação estadual, a Fundação é imune ao Imposto sobre Transmissão “Causa Mortis” e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos – (ITCMD) conforme temos do art. 7º do Decreto nº 46.655/02. No Relatório anual de 2017, a organização apresentou o valor do tributo para o qual a Fundação se considera imune e que foi calculado como se devido fosse, apenas para fins de divulgação em atendimento aos normativos vigentes. Segundo seus cálculos, com a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, a Fundação deixou e pagar aos cofres públicos em 2016 a quantia de R\$ 11.527,00 e em 2017, R\$ 12.685,00 e, com a isenção da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido a Fundação, economizou em 2016, a quantia de R\$ 4.575,00 e em 2017, R\$ 4.158,00, Ou seja, só neste dois anos, com a liberação do pagamento desses dois impostos, a Fundação deixou de contribuir com R\$ 32.787,00 (trinta e dois mil setecentos e oitenta e sete reais).

Observamos um desencontro nas informações referente à data de inauguração da Fundação Itaú Social. No Relatório anual de 2017, a Fundação registra como marco fundacional, a data de 14 de setembro de 1988. Já em sua página eletrônica, estabelece o ano de 2000 como data de fundação do aparelho, A data mais recente também como origem da Fundação no que diz respeito a pesquisa científica. Embora trabalhe publicamente com a data de 2000, como ano do lançamento da Fundação, observamos que este importante organismo de educação política do Itaú Unibanco reivindica a direção de programas desenvolvidos no início da década de 1990, por outro aparelho do grupo Itaú, o CENPEC, também dirigido pela família Setúbal. Dessa feita, foram destacados como trabalhos pioneiros da Fundação os programas Raízes e Asas, iniciado em 1993, o Prêmio Itaú Unicef, criado partir de 1995, e o Programa Melhorias da Educação do Município, desenvolvido a partir de 1999. Esses programas ajudaram o capital financeiro a disseminar um novo modelo de escola pública, pautada na premissa de que o Estado, no sentido restrito, não é capaz de definir e executar as políticas públicas de educação escolar de forma centralizada. Este modelo de educação, fundamenta-se no ideário de que só por meio da parceria entre o governo e sociedade civil organizada, notadamente organizações empresarias e suas aliadas, a crise sistêmica da escola pública será sanada.

O ano refundação da Fundação Itaú Social, em 2000, corresponde ao período em que as frações dirigentes do mundo capitalista amadureceram o *modus operandi* para incidir sobre a “questão social”. Visando recuperar a estabilidade política e o crescimento econômico, intensificaram os esforços para dar continuidade da “reforma” da aparelhagem estatal e barrar a universalização de direitos sociais, por meio da “ação social empresarial”. A estratégia da burguesia para recompor o sistema produtivo no novo milênio compreendeu a intensificação dos investimentos em programas sociais, antes garantidos pelos governos, e a demonstração dos resultados aos investidores da “ação social” empresarial por meio do monitoramento dos programas com a avaliação do impacto e dos retornos “social” e econômico. Essas estratégias foram desenhadas internamente e externamente com a ajuda de velhos intelectuais individuais e coletivos empenhados na reestruturação produtiva.

O grupo Itaú refundou o Aparelho Privado de Hegemonia em parcerias público-privado (PPP) para regulamentação no Brasil. A aprovação da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998 e, posteriormente, da Lei Federal 11.079/2004, sancionada em 30 de dezembro de 2004 e que institui normas gerais para licitação e contratação de organizações privadas ditas sem fins lucrativos, no âmbito da administração pública, estimulou e fortaleceu a ação empresarial sobre a “questão social”. No plano externo, um importante evento ajudou a alinhar os empresários dentro da ideologia do progresso econômico conjugado com medidas de promoção de uma suposta justiça: a Cúpula do Milênio, realizado pela ONU, em 2000 na cidade de Nova Iorque, com participação de vários governos e de organismos multilaterais. O encontro, que reuniu 189 representantes de países, incluindo Brasil, e produziu o documento *Declaração do Milênio*, com compromissos assumidos em diferentes conferências internacionais da década de 1990 sobre temas como erradicação da extrema pobreza e fome até 2015, promoção do nível de escolaridade e melhoria da saúde das populações de países pobres, garantia a sustentabilidade do meio ambiente, fortalecer os direitos humanos, a democracia e a “boa governação”, proteção dos grupos vulneráveis, etc. A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, por meio da Resolução n.º 57/25471. Para Motta (2007), o que se pretendeu com as políticas de desenvolvimento do milênio foi amenizar as consequências sociais que o próprio modo de produção dominante, em sua gênese, deflagrou, tendo em vista o risco de romper a coesão social. Estes foram os ajustes necessários para manter as condições de produção e reprodução do capital.

Somada a essas mobilizações em prol do reforço da “cidadania empresarial”, podemos destacar ainda a reunião de empresários, Pacto Global das Nações Unidas, anunciada no

Fórum Econômico Mundial de Davos pelo Secretário Geral das Nações, em 1999, e oficializada em 2000, no escritório da ONU em Nova Iorque, também esteve no contexto da criação do novo aparelho para intervir na “questão social”. O Pacto Global declarou como objetivo incentivar as empresas a desenvolverem ações de responsabilidade social e sustentabilidade, e adoção em suas práticas de “valores fundamentais internacionalmente aceitos nas áreas de direitos humanos, relações de trabalho, meio ambiente e combate à corrupção”. O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social protagonizou o processo de engajamento dos empresários brasileiros ao Pacto Global, reunindo 206 empresários no primeiro encontro. O Comitê Brasileiro do Pacto Global (CBPG) foi criado em 2003 e, em 2018, sob a presidência da holding Itaú Unibanco esteve integrado às 150 redes espalhadas pelo mundo comprometidas em difundir os princípios da cidadania empresarial. Dentro do contexto do “amadurecimento” da forma de intervenção empresarial na política social e do fortalecimento das relações intraclasse em torno deste tipo de ativismo, o principal órgão decisório da Fundação Itaú Social foi composto por empresários dirigentes de outras empresas do conglomerado Itaú Unibanco. O Conselho Curador da entidade, órgão comum a todas as fundações, foi integralmente ocupado por representantes das três famílias, Setubal, Vilella e Moreira Salles com expertise no mundo dos negócios.

Quadro 7: “Conselho Curador da Fundação Itaú Social

Cargo na Fundação Itaú Social	Nome	Formação	Participação em outras empresas da Holding Itaú Unibanco
Presidente	Alfredo Egydio Setubal	Formado e pós-graduado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas com curso de especialização no Insead (França).	Membro do Conselho de Administração do Itaú –Unibanco Diretor de Relações com os Investidores vice-presidente da Wealth Management & Services.
Conselheiro	Alfredo Egydio Arruda Vilella Filho	Formado em Engenharia Mecânica, pela Escola de Engenharia Mauá, do Instituto Mauá de Tecnologia em 1992, e pós-graduado em Administração, pela Fundação Getúlio Vargas.	Presidente da Itaúsa, holding que controla o Itaú Unibanco.

Conselheiro	Pedro Moreira Salles		Pelo Unibanco, um dos mentores da fusão e atual presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco.
Conselheiro	Ricardo Villela Marino	Formado em engenharia Mecânica pela USP, Estudou gestão de empresas familiares em Harvard	Vice-presidente do Itaú Unibanco para a América Latina.
Conselheiro	Roberto Setubal Egydio	Formado em Engenharia de Produção, pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, em 1977, e Master of Science Engineering, pela Stanford University, em 1979.	Pelo lado do Itaú, mentor da fusão e atual presidente executivo do Itaú Unibanco.

Fonte, autora, 2019. Dados extraídos do site http://www.itaunibanco90anos.com.br/pdfs/as_familias.pdf

O “ativismo social” dos empresários passou para uma nova fase no século XXI. A *Responsabilidade Social Empresarial*, difundida entre os donos do meio de produção na década de 1990, deu lugar ao *Investimento Social Privado* que, além da mobilização dos empresários na promoção de serviços de cunho social, compreendia a aplicação de recurso financeiros privados nos programas sociais dirigidos pelos empresários e monitoramento sistemático dos projetos sociais. Vania Motta (2016, p. 326) destaca a definição de Investimento Social Privado definida no relatório do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE):

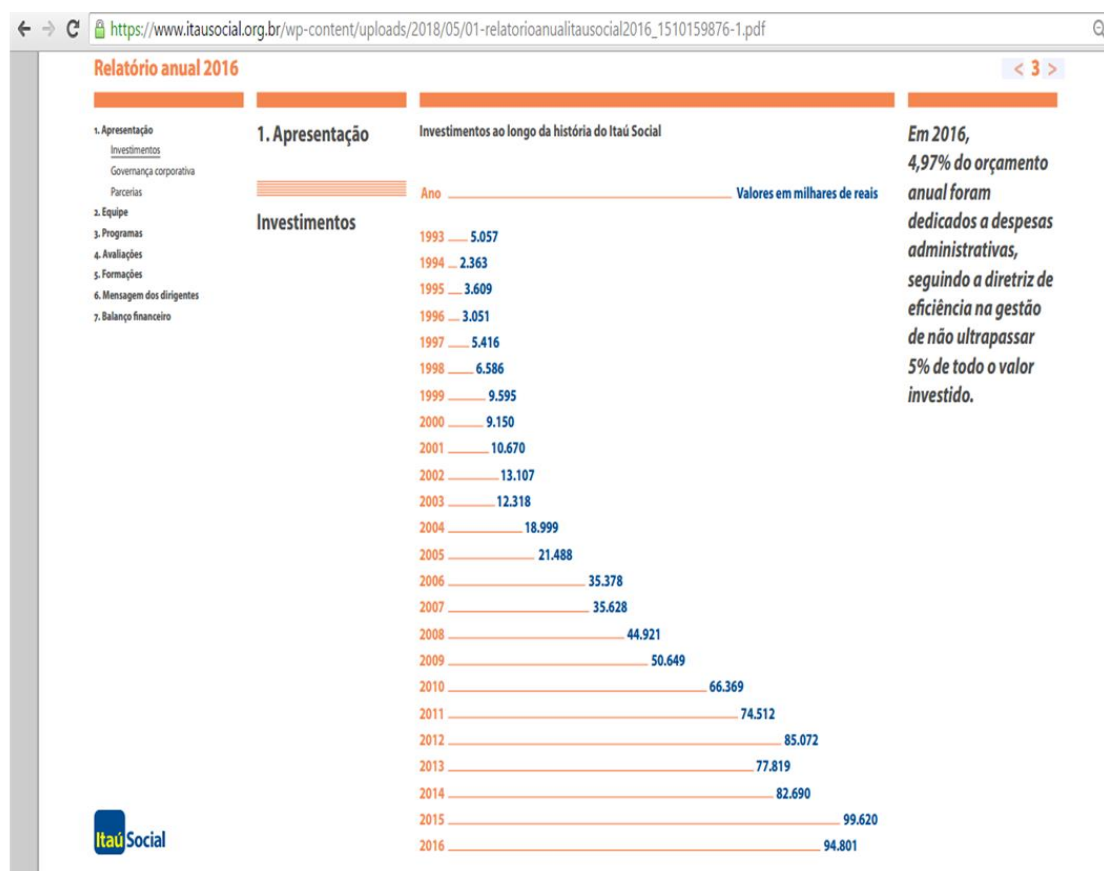
É possível entender essa definição como a reunião de três grandes aspectos definidores do investimento social: 1. a origem dos recursos: privada e voluntária (o que a diferenciaria de outros tipos de investimento, de origem compulsória, como parte dos recursos do Sistema S); 2. a forma de atuação: planejada, monitorada e sistemática (fundamentalmente, buscando resultados, em contraposição às práticas bem-intencionadas mais voluntaristas, amadoras e supostamente ineficientes da caridade tradicional); 3. A finalidade: projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público (colocando-o acima de interesses privados que a empresa ou o filantropo possam ter ao investir no social) (NOGUEIRA e SCHOMMER, 2009, p.3)

A modalidade *Investimento Social Privado* incluía elementos de responsabilidade social, enquanto uma conduta neofilantropica, com o compromisso de amenizar a “questão social”, e somou uma determinada forma de gerenciamento do investimento revestida do caráter

empreendedor do empresário – retorno, resultados, que insere também atitude inovadora (DEBONI, 2013, Apud MOTTA, 2016, 327).

Compreendemos que a Fundação Itaú Social foi criada para cumprir a tarefa histórica de dirigir os empresários sob a perspectiva do *Investimento Social Privado*, direcionada a projetos sociais, científicos e culturais. No ano de refundação da instituição, em 2000, a Fundação Itaú Social criou um fundo patrimonial, composto de doações de empresas do Grupo Itaú com recursos aplicados em fundos de investimento (curto prazo e renda fixa) e em ações do conglomerado Itaú. Segundo documentos da Instituição, houve, a partir de então, maior alinhamento conceitual, estratégico e operacional entre as áreas de negócios do banco, que passaram a colaborar com a viabilização dos programas sociais. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, Relatório, 2011, p.7) O quadro abaixo demonstra o histórico dos investimentos em programas sociais do grupo Itaú e, posteriormente, da holding Itaú Unibanco, por meio de instituições criadas para dirigir os negócios em “ação social” das famílias Setúbal, Villela e Moreira Salles:

FIGURA 1- Investimento Social do grupo Itaú (1993-2016).



Os números apontados no gráfico indicam que o grupo Itaú, entre 1993 à 1998, considerava o investimento em “ação social” como estratégico para a instituição, mas ainda investia timidamente em programas com esta natureza. Como se pode observar, entre os anos

1993 e 1996, chega a haver um decréscimo dos valores. Nos três anos seguintes, observa-se um leve crescimento dos investimentos na ação filantrópica do grupo que, neste período, ainda estava exclusivamente sob a direção do CENPEC, dirigida por Maria Alice Setúbal. Ainda de acordo com o gráfico, houve um aumento significativo dos investimentos do grupo em programas sociais, a partir da primeira década da Fundação Itaú Social, seguindo o movimento mundial de engajamento empresarial nas ações sociais. Entre 2001 e 2010, a Fundação conseguiu ampliar em 522,6 % os recursos para a ação empresarial no campo social. Em sua página eletrônica³⁴, foram destacadas três linhas de atuação: Formação, Avaliação e Recursos. Na Linha de formação, a Fundação investiu nos Programas: Agenda da Juventude, Ambiente de Formação, Letras e Números, Escrevendo o Futuro, Melhorias da Educação e Redes e Territórios; na Linha de Avaliação: Ambiente de Formação, Avaliação e Monitoramento e Pesquisas; na linha Recursos, os programas Agenda da Juventude, Destinação do Imposto de Renda, Investimento Social Civil, Edital de Fundos para a Infância e Adolescência, Investimento Estratégicos, Prêmio Itaú Unicef, Redes de Territórios Educativos e Voluntariados Destacamos, a seguir, uma das dimensões da Cultura do Investimento social Privado, que se constitui na mola mestra dos trabalhos desenvolvido pelos Aparelhos Privados de Hegemonia do capital financeiro: o trabalho Voluntário de Novo Tipo.

3.7.1- O debate sobre a “nova pobreza” e a construção da “Nova Cultura do Voluntariado”

Como sustentando nesta tese, a ação dos empresários sobre as políticas sociais esteve associada ao movimento de reestruturação produtiva e ao movimento de “reforma” da aparelhagem estatal, iniciado no Brasil em meados da década de 1990. Nessa conjuntura, as frações dirigentes definiram um conjunto de táticas para o tratamento das desigualdades sociais, restringindo as políticas sociais aos programas de alívio da pobreza. O receituário aplicado na periferia do capitalismo para amenizar os efeitos da crise orgânica do capital previa a delimitação da potencial “clientela” das políticas sociais, a difusão da cultura de um novo tipo de trabalho vulnerário e a avaliação dos impactos sobre esta “clientela”. O aumento vertiginoso da pauperização, decorrente da crise orgânica do capital e do projeto adotado pelas frações dirigentes, foi interpretado por alguns intelectuais como o surgimento de uma nova categoria na sociedade: a “nova pobreza”. Como nos lembra Eduardo Mendonça (2000),

³⁴ <https://www.itausocial.org.br> Acesso em 21/01/2019

no período anterior de prosperidade e crescimento das economias capitalistas centrais, a pobreza era vista como um fenômeno residual, passível de erradicada com políticas públicas assistencialistas.

De acordo com Mendonça, nos Estados Unidos da América, o debate sobre a “nova pobreza” orientou-se, em boa medida pela noção de “subclasse”, associada principalmente à questão racial e às áreas segregadas dos guetos. Outro enfoque presente no debate norte americano foi a noção de “isolamento social” que implicava no rompimento, por parte dos moradores dos guetos, com os padrões de comportamento dominantes na sociedade e, conseqüentemente, na “impossibilidade” do estabelecimento de normas e sanções estáveis contra os comportamentos sociais ditos desviantes. Embora haja muitas nuances neste debate, Mendonça destaca que a abordagem da “nova pobreza” nos Estados Unidos da América foi fortemente marcada pela ideia da “igualdade de oportunidades” e desvinculada das questões estruturais. Dentro dessa perspectiva, a equidade restringia-se à garantia e igualdade de acesso aos recursos básicos e em condições idênticas para dar oportunidade aos indivíduos de competirem em condições “idênticas” no mercado.

Na Europa Ocidental, especialmente na França, o debate sobre a “nova pobreza” teve a marca da sociologia de Durkheim, sendo influenciado particularmente pelas categorias de “solidariedade” e “coesão social”. Tais categorias foram produzidas por Durkheim, no período em que predominava a livre contratação do trabalhador e a inexistência de qualquer mecanismo de amparo. No debate francês, o cerne da suposta “nova questão social”, é a ruptura de integração do indivíduo aos círculos de troca, anteriormente predominante. Visto sob o aspecto da socialização, o trabalho seria o local privilegiado para inserir os indivíduos nas redes de solidariedade e proteção. Com a proliferação das relações de trabalho precarizadas e a diminuição das ofertas de emprego o desafio para a sociedade seria reintegrar estes indivíduos ao mundo do trabalho, de modo a reintroduzi-lo em redes de sociabilidade (MENDONÇA, 2000). O “Estado” deveria ter suas funções redefinidas para passar a cumprir o papel de articulador e fiador do novo pacto de solidariedade. O modelo de proteção social universal, estendido a todos os indivíduos, teria perdido a funcionalidade seria mais apropriado ao período de “recessão” econômica.

No Brasil, o tema da pobreza ressurgiu no final da década de 1980, no mesmo período em que a ideologia neoliberal tornou-se ideologia dominante. De acordo com Mendonça (2000), na produção acadêmica, destacou-se a noção de construção da pobreza a partir do paradigma da “pobreza absoluta” que, em linhas gerais, reduziu a questão social à problemática da pobreza e abriu caminho para produção de políticas focalizadas em “clientela

específica” ou “populações alvo”. Essa concepção sobre a pobreza, segundo o autor, não só limitou do escopo e da abrangência das políticas sociais de caráter universal, como implantação dos direitos sociais e a consolidação do direitos previstos na Constituição de 1988. O Banco Mundial, principal credor dos países da periferia do capitalismo, desde a década de 1980, produziu uma série de documentos induzindo a implementação de políticas que, supostamente, conjugasse políticas de ajustes econômicos com políticas sociais de atendimento das necessidades básicas dos “pobres”. No início dos anos 1990, o Banco indicou a adoção de políticas sociais de proteção contra os impactos negativos do ajuste econômico somente para os grupos da população mais “vulneráveis”. Com essa “orientação” o Banco sinalizou a necessidade de se delimitar claramente a “clientela” alvo dos gastos públicos, com objetivo de atenuar o declínio da renda e do consumo privado desses grupos (MENDONÇA, 2000).

Paralelamente a este debate sobre “nova pobreza” e a incorporação na agenda pública da noção de “vulnerabilidade”, houve o movimento de reformulação e disseminação de uma nova cultura do trabalho voluntário. O trabalho voluntário constitui-se em uma prática tradicional, que incide sobre problemas sociais gerados por questões estruturais do capitalismo, por situações de guerra ou por catástrofes naturais. Tradicionalmente, as ações voluntárias eram realizadas por indivíduos, notadamente por mulheres da classe dominante, por grupos organizados temporariamente ou por instituições religiosas e/ou humanitárias, fíncadas em valores como caridade, compaixão, benevolência, solidariedade, etc. Dentro do processo de crise estrutural do capital e do conseqüente agravamento das mazelas sociais, o conceito do voluntariado foi revisitado e passou a ser estimulado pelas frações dominantes como principal forma de ação sobre a “questão social”. Através de aparelhos como a Fundação Itaú Social e seus aliados, tais frações ganharam protagonismo na gestão do trabalho voluntário passando a atuar sistematicamente na identificação, assimilação e formação de trabalhadores que estão dentro ou fora de suas corporações.

Esta resignificação do conceito do voluntariado não representa apenas uma mudança semântica. Todo o trabalho de disseminação da “nova cultura do voluntariado” está inserido no processo de mudança do bloco histórico fordista/keyneisinao para o gerencialista/neoliberal, que implicou no projeto de mudança do Estado assistencialista para “investidor social”, na diminuição da rede de proteção social; na substituição de políticas universais por políticas focais e nas mudanças radicais no mundo do trabalho. A análise da “nova morfologia do trabalho”, forjada na crise orgânica do capital, elaborada por Antunes (1999), identifica o crescimento acentuado de trabalhadores submetidos a contratos

temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo da empresa, sob ameaça constante do desemprego. Antunes analisa os diferentes modos de ser dos trabalhadores informais do século XXI: os trabalhadores informais do tipo tradicional, que exercem atividades de baixa capitalização, buscando obter uma renda individual ou complementar à renda das famílias, como as costureiras, pedreiros, jardineiros, vendedores ambulantes; os trabalhadores informais recrutados temporários e remunerados por peças ou serviços que executam trabalhos eventuais pautados na força física, como carregadores de serviços gerais, carroceiros e desempregados que esperam retornar ao mercado formal. Um segundo modo de ser, apontado pelo autor, são os trabalhadores informais assalariados, mas sem registro e à margem da legislação trabalhista. Esses deixaram a condição de assalariados com carteira e passaram a ser excluídos das resoluções coletivas de suas categorias. Um terceiro modo de ser da informalidade, são os trabalhadores por “conta própria”, onde encontram-se pequenos negociantes ligados a grandes empresas que não se interessam em investir diretamente no ramo em que estes atuam. Para Antunes, estes fenômenos são expressões de uma “nova era de precarização estrutural” do trabalho que são simbolizadas pela:

- 1) A erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XXI, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípicos, precarizados e “voluntário”
- 2) A criação de “falsas” cooperativas a fim de dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores e erudir seus direitos e aumentar os níveis de exploração de sua força de trabalho;
- 3) O “empreendedorismo” que se configura cada vez mais como forma oculta de trabalho assalariado e multiplica as distintas formas de flexibilização do horário, salarial, funcional e organizativa;
- 4) A degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global. (ANTUNES, 2013, p,21)

Analisando o modo de produção capitalista do século XIX, Karl Marx já havia identificado a existência de uma massa de desempregados estruturais ou parcialmente empregados, a qual chamou de exército de reserva do trabalho, ou “exército industrial de reserva”³⁵. Segundo sua teoria, este contingente de desempregados, formado pela população ativa da sociedade, não está excluído do modo de produção capitalista; ao contrário: ele é produzido e reproduzido diretamente pela própria acumulação do capital. Os trabalhadores

³⁵ Marx identifica diferentes frações desta população excedente e necessária ao capitalismo: a população *flutuante* seria formada por trabalhadores, ora atraídos e ora repelidos pelas empresas; A população *Latente* seria formada por jovens e trabalhadores não industriais à espera de serem incorporados nas indústrias; a população *estagnada* seria composta pela força de trabalho que ocupa funções deterioradas e mal pagas com condições de vida em níveis subnormais de existência. Já a população pauperizada seria formada pela massa de indigentes, de doentes, acidentados e idosos. Cif. (BRAGA, 20012)

excedentes são alijado do sistema produtivo pelo aumento da exploração do capital e mecanização do trabalho e ficam na reserva, esperando o momento em que os empresários os chamem novamente. Desta forma, os trabalhadores que excedem as necessidades imediatas do mercado atuam como inibidores das reivindicações por melhorias no trabalho e aumento dos salários na medida em que alimentam o mercado com trabalhadores dispostos a ganharem menos e sob condições de trabalho ainda mais precárias (BOTTMORE, 2001).

Braga (2012), com base na teoria marxiana, nos ajudou entender a categoria de trabalhadores “precariado” composta pela fração “mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos da população e o lumpemproletariado³⁶, por considerá-la própria à reprodução do capitalismo periférico” (BRAGA 2012, p.19). Para o sociólogo, o precariado não é uma nova classe, como sugere Guy Standing (2013), forjada a partir da crise da cidadania do sistema fordista, mas se constitui em uma categoria intrínseca ao modo de produção capitalista. Alves (2012) converge com Braga (2012) no tocante a identificação do precariado como uma nova camada do proletariado com direitos trabalhistas ainda mais restritos, submetidos a contratações temporárias e outros tipos de precarização pós- fordista, mas discorda de Braga no que diz respeito a sua identificação apenas com os trabalhadores mal qualificados e mal pagos:

Portanto, em nossas intervenções críticas, procuramos salientar o precariado como sendo, não uma nova classe social, mas sim uma *nova camada da classe social do proletariado* com demarcações categorias bastante precisas no plano sociológico: precariado é a camada média do proletariado urbano precarizado, constituída por jovens-adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social.

Deste modo, num plano sociológico, o precariado como *camada social* média do proletariado urbano precarizado seria constituído, por exemplo, por um conjunto de *categoriais sociais* imersas na condição de proletariedade como, por exemplo, jovens empregados do novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil, jovens empregados ou operários altamente escolarizados, principalmente no setor de serviços e comércio, precarizados nas suas condições de vida e trabalho, frustrados em suas expectativas profissionais; ou ainda os jovens-adultos recém-graduados desempregados ou inseridos em relações de emprego precário; ou mesmo estudantes de nível superior (estudantes universitários são trabalhadores assalariados *em formação* e muitos deles, estudam e trabalham em condições de precariedade salarial). (ALVES, 2013)

Toda a classe trabalhadora, sobretudo as diferentes frações do exército de trabalhadores e, em especial, a camada do precariado, diante da “nova cultura do voluntariado”, tem sido convocada pelas grandes corporações a prestarem serviços em nome

³⁶ Max Define o Lumpemproletariado como excluídos por razões diversas (como os egressos do sistema prisional, os aventureiros, os burgueses falidos, etc).

da formação de uma cidadania ativa, do aperfeiçoamento de habilidades pessoais e profissionais, aumento da satisfação com trabalho, melhoria de currículo, etc. As empresas, organizadoras da “ação social”, foram convocadas a encampar a ideologia do Investimento Social Privado, intimamente ligada a “cultura do voluntariado”. A expectativa entre as frações dominantes era de fortalecer a imagem da empresas como socialmente responsável, junto ao público interno e externo, agregar valor à marca, ampliar os lucros a partir da adoção de preceitos aparentemente éticos. No livro produzido pelo Instituto Faça Parte, editado para a preparação do ano Internacional do voluntariado, em 2001: *Para o Brasil dar Certo...Faça parte, Faça sua Parte!* a definição do voluntariado é apresentada da seguinte maneira:

- Realiza um trabalho gerado pela energia de seu impulso solidário.
- Dedica parte do seu tempo, espontaneamente e sem remuneração, a uma atividade que possa ajudar alguém.
- Acredita que sua contribuição individual é essencial para mudar a realidade que não o satisfaz.
- Está disposto a oferecer seu conhecimento, sua experiência e, principalmente, o seu tempo, a uma causa que irá beneficiar a comunidade onde vive. Todos podem ser voluntários. Ser voluntário independe de idade, condição social ou profissão. Basta querer ser. (MARCHI e SOSA, 2011, p.6)

Este “voluntário de novo tipo”, peça chave do projeto social liberal, foi chamado a incorporar as “ações sociais” planejadas e administradas pelas grandes empresas a partir de recursos de empresas aliadas, do fundo público e, por vezes, de organismos internacionais. Embora a chamada tenha sido feita para toda a sociedade, “independente da idade, profissão, e condição social”, nota-se um apelo especial para os trabalhadores com algum nível de qualificação, conclamados a oferecerem gratuitamente o que vendiam do mercado de trabalho, o conhecimento, o tempo e sua experiência profissional. O Serviço de Voluntários online das Nações Unidas, em 2015, publicou ofertas de trabalho voluntário, em português, para atrair candidatos que não pudessem viajar o mundo a prestarem serviços no Brasil. Nessa chamada, o ONU definiu como o público alvo, pessoas com algum nível de conhecimento a oferecer às organizações cadastradas. De acordo com a chamada:

Entre o público-alvo estão jovens universitários que querem ganhar suas primeiras experiências laborais, executivos que buscam ganhar conhecimento em outras áreas e idosos que encontram neste programa uma chance de compartilhar a sabedoria adquirida ao longo da vida, disse Lizcano. O voluntariado ainda permite trabalhar em um ambiente multicultural e expandir redes, algo essencial em um mundo cada vez mais globalizado. (ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS, 2015)

A principal organização internacional responsável por dirigir ações humanitárias também prometeu certificar os voluntários como forma de incentivo a esta prática. Ao se cadastrarem, os candidatos ao trabalho deviam apontar suas habilidades. Assim dizia o chamado, publicado na página eletrônica da ONU, em 29/04/2015:

Para inscreve-se basta visitar o site www.onlinevolunteering.org e criar um perfil que descreva suas habilidades. Os usuários podem optar por receber alertas com as oportunidades que se encaixem com seu perfil. Diariamente, o programa de voluntariado da ONU também publica cerca de 100 oportunidades em sua conta do *Twitter*. Os voluntários podem postular para qualquer vaga publicada; a seleção fica a critério de cada organização. Os voluntários podem receber um certificado ao final de cada trabalho, mas muitos optam por não pedi-lo. O maior interesse dos voluntários é conhecer os projetos de outras organizações e verdadeiramente contribuir para uma causa”, concluiu Lizcano.” (Idem, ONU)

No contexto social liberal, as novas formas de ofertas de serviços sociais substituí o direito coletivo pelo atendimento individual de pessoas necessitadas. Nesse quadro de individualização dos serviços sociais, de acordo com Souza 2008, houve transferência do fundo público para as organizações ditas do Terceiro Setor, que se apresentavam como parte da racionalização de gastos, busca de maior eficiência, redução da burocracia estatal. No plano internacional, a nova “cultura do voluntariado” ganhou incentivo a partir do final dos anos 1980, quando a Assembleia Geral da Nações Unidas definiu, em 1985, o dia 5 de dezembro como Dia Internacional do Voluntariado, para incentivar a participação dos voluntários em todo o mundo. De acordo com a Declaração, todos os setores da sociedade, governo, organizações e empresas, a divulgarem o trabalho voluntário. Cinco anos depois, em 1990, foi assinada a Declaração Universal do Voluntariado que definiu os seguintes critérios para ação voluntária:

- É baseada em uma escolha e motivação pessoal livremente assumida;
- É uma forma de estimular a cidadania ativa e o envolvimento comunitário;
- É exercido em grupos geralmente inseridos em uma organização;
- Valoriza o potencial humano, a qualidade de vida, a solidariedade;
- Dá resposta aos grandes desafios que colocam para a construção de um mundo melhor e mais pacífico;
- Contribui para a vitalidade econômica, criando empregos e novas profissões. (Citado por Sousa, 2008, p. 62)

Um dos marcos históricos da disseminação deste modelo trabalho voluntariado no país foi o Programa *Comunidade Solidária*, instituído em 1995, durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Thais Peres (2005), contextualizando o período de criação do *Comunidade Solidária*, comenta que o Programa presidido pela então Primeira

Dama, Ruth Cardoso, foi criado no mesmo período em que foram extintos o Conselho Nacional de Segurança Alimentar³⁷, a Legião Brasileira de Assistência³⁸, o Ministério do Bem-Estar Social e Centro Brasileiro para a Infância e para Adolescência. Segundo a política de encolhimento das políticas de proteção social, todos esses órgãos foram substituídos pela Secretaria de Assistência Social subordinada ao Ministério da Presidência e Assistência Social. O *Comunidade Solidária* funcionou a partir de alianças entre agências dos governos federal, estadual e municipal com organizações da sociedade civil, sob a justificativa de buscar desvencilhar-se do que chamou de práticas políticas ultrapassadas como estatismo, corporativismo fisiologismo e clientelismo. O Programa foi definido como um esforço de racionalizar a atuação do Estado em políticas sociais, destacando a rede de parcerias como o produto a maior inovação mais inovador para resolver a “questão social”: O “trabalho voluntário de novo tipo” foi reconhecido na legislação brasileira com a sanção da Lei, n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que definiu o trabalho voluntário como:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário. (Governo Federal, Brasília, 18 de fevereiro de 1998)

No mesmo ano em que o Governo federal sancionou a lei regulamentado o trabalho voluntário, uma resolução das Nações Unidas declarou o ano 2001 como ano Internacional dos voluntários³⁹. A campanha, que contou o apoio de 123 países, definiu como objetivos: fortalecer, divulgar e incentivar o trabalho voluntário, promover a educação para o exercício da consciência da solidariedade e da cidadania, criar oportunidades facilitando o trabalho dos voluntários; estimular novas organizações da sociedade civil, ampliar o impacto social

³⁷ O Conselho Nacional de Segurança Alimentar CONSEA foi criado a partir do Plano de Combate à Fome e à Miséria PCFM), criado em abril de 1993 por Itamar Franco.

³⁸

causada pela ação voluntária (MARCHI E SOSA, 2011, p.4). O Brasil foi escolhido pela ONU, em 2002, para apresentar o relatório final do Ano Internacional do Voluntário. Milú Villela, presidente da Fundação Itaú Cultural, do Centro de Voluntariado de São Paulo e do Instituto Faça Parte, foi convidada a discursar na Assembleia Geral da ONU. Nesse evento, a representante da holding Itaú Unibanco apresentou a proposta de que o voluntariado continue a ser considerado como estratégia de inclusão e desenvolvimento social.

O “trabalho voluntário de novo tipo” foi a espinha dorsal dos programas sociais desenvolvidos pelo Itaú Unibanco. Através da Fundação Itaú Social e outros Aparelhos Privados de Hegemonia, a holding disseminou a cultura do “voluntariado de novo tipo” entre seus funcionários, ativos e inativos, entre as organizações que incidem sobre áreas consideradas vulneráveis e agentes individuais que viabilizassem a realização de “ações sociais empresarias a baixo custo. Além de ganhos para imagem social do grupo, os programas serviram de ferramentas educativas para formar e conformar a camada social do precariado, composta por jovens, experientes ou não, trabalhadores qualificados e em permanente qualificação que excediam às demandas imediatas do mercado. Esta camada de trabalhadores que cresce a cada ano no país, aderiu ao trabalho voluntário organizado pela empresa com a esperança de agregar a experiência “voluntaria” em seus currículos, e pleitear, futuramente, um lugar no mercado de trabalho formal, seja na empresa que o contratasse como voluntário ou em outra instituição.

A Fundação Itaú Social criou, em 2005, o Programa Voluntários Itaú, com o objetivo de educar e organizar seus funcionários. Segundo a Fundação, o programa foi criado para dirigir as iniciativas realizadas individualmente por seus trabalhadores em projetos sociais. O projeto piloto foi desenvolvido em 2003, na Administração central de São Paulo. Dentre as “oportunidades de trabalho voluntário” oferecidas nessa primeira fase, ainda restrita, a cidade de São Paulo tinha cursos como oficina de informática, inglês, Consumo Responsável, Uso Consciente do Dinheiro, Clube do Livro, Ingresso ao mercado de trabalho e outros. A partir de 2005, o programa foi ampliado para a rede de agências e três anos depois, o grupo Itaú promoveu o encontro para a troca das experiências em trabalhos voluntários com trabalhadores do Banco dos doze maiores municípios do país. Em 2010, os grupos de voluntários passaram a se organizar em Núcleos de Ação Social.

O Programa Itaú Criança também foi criado para disseminar a cultura do voluntariado entre trabalhadores do banco e os trabalhadores fora do seu corpo de funcionários. O foco de atuação foi o direito da criança e do adolescente. Para ampliar o raio de divulgação do programa, a Fundação fez parceria com a Agência de Notícias dos Direitos da Infância

(ANDI) e promoveu *workshops* com jornalistas dos principais órgãos da imprensa de cidades-sede: Fortaleza (CE), Manaus (AM), Natal (RN) e Recife (PE). Segundo informações do Relatório anual de 2013, foram impactados 120 profissionais da imprensa nessa iniciativa. A Instituição promoveu também formações em mediação de leitura para os voluntários como parte do Programa Itaú Criança. Em 2015, foram 1.378 voluntários formados, em 26 cidades, que realizaram 1.318 ações de leitura em 98 organizações, beneficiando 2.578 crianças e adolescentes.

O Programa *Comunidade, Presente!* foi outra ferramenta criada pelo grupo Itaú para dirigir a ação voluntária de seus trabalhadores. Nesse programa, os trabalhadores das agências do Banco Itaú indicavam projetos nas áreas de educação e saúde para receberem apoio financeiro da holding Itaú Unibanco. Segundo o relatório anual da Fundação de 2015, os projetos deveriam estar alinhado aos valores, aos princípios e às diretrizes da Fundação Itaú Social. O objetivo declarado foi manter um processo estruturado de atendimento, avaliação e encaminhamento dos pedidos de apoio pontuais a projetos sociais. Nesse ano, foram 92 organizações apoiadas (8% a mais, em relação a 2014) com a destinação de R\$ 5.037.473,31 do Itaú Social. Essas organizações receberam a destinação de mais de R\$ 5 milhões do Itaú Social. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, Relatório anual 2015). A holding Itaú Unibanco estimulou, identificou, assimilou e também promoveu estratégias para a formação de outros trabalhadores, em especial da camada do precariado que, em busca permanente de qualificação e de emprego, é alvo prioritário para as “ações sociais” promovidas pelas empresas.

Além dos programas desenvolvidos pela fundação, direcionados aos funcionários do Itaú Unibanco, a Fundação promoveu pesquisas sobre o tema com a finalidade de estimular e orientar a ação voluntária empresarial. Essas pesquisas resultaram nas publicações: *Opinião e Estudo do brasileiro sobre o trabalho voluntário (2014)*, *Levantamento de Estudos sobre o trabalho Voluntario (2015)* e *Lições do Prêmio Escola Voluntária*. A Pesquisa sobre a Opinião dos Brasileiros acerca do trabalho voluntário tratou das seguintes questões: o perfil demográfico da população brasileira; Exercício da Atividade Voluntária; áreas de interesse para atuação voluntária; Retorno Pessoal ao realizar atividade voluntária; Fontes de Informação para atuar como voluntário; opinião sobre os responsáveis de promover a atividade voluntária; Aspectos importantes na decisão de se tornar um voluntário; Disposição para realização de atividade voluntária, doação em dinheiro e doação de coisas Principais Resultados.

Esse levantamento de estudos sobre trabalho voluntário, feito pela Fundação Itaú Social, foi realizado em duas direções: o estudo do trabalho voluntário realizado sob a direção de empresas e o estudo do trabalho voluntária individual. No tocante à ação empresarial voluntária, o estudo destacou questões apresentadas na bibliografia sobre o tema como, os efeitos do voluntariado corporativo sobre os empregados, o capital social da empresa e a percepção dos consumidores em relação à imagem da corporação, bem como sobre a prevalência dessa prática, seus padrões de implementação e como os resultados são utilizados pelos administradores da empresa. No tocante ao trabalho voluntário individual, a pesquisa se baseou em artigos e dissertações que analisaram trabalhos espontâneos que abordaram questões sobre os determinantes e incentivos das práticas de voluntariado, bem como a relação do voluntariado com medidas de bem-estar pessoal e ao modelo teórico de alocação de tempo entre a realização de ação voluntária e a doação de dinheiro (avaliando, assim, o custo de oportunidade em voluntariar-se).

As pesquisas supracitadas se inserem no rol de iniciativas da Fundação Itaú Social para sistematizar a ação voluntária empresarial através da definição do público alvo para exercício da ação voluntaria, definição de metodologia para atração e a permanência desse trabalhador voluntário nas atividades administradas pelas empresas, e na definição metodologia de monitoramento do trabalho. Segundo estudo da ONU, o número de pessoas que exerciam atividades voluntárias chegou a 140 milhões de pessoas e mobiliza cerca de 400 bilhões ao ano. Para Riccomini, diretora da Fundação Itaú Social, os voluntários contribuíam para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio ajudando na redução da pobreza, no fomento à governança democrática, na promoção de políticas ambientais, na prevenção e resposta a crises e na luta contra o aumento de doenças como o HIV/Aids. (RICCOMINI, 2013)

3.7.2- O Campo estratégico da “Ação Voluntária Empresarial”

Como já foi dito neste capítulo, há quase quatro décadas a educação foi considerada o campo prioritário da ação empresarial para a preservar o projeto de dominação. Encontros internacionais patrocinados por agências multilaterais, como o ONU e o Unicef, entidades empresariais de todo os mundo e o Banco Mundial expressaram sistematicamente a importância do investimento em políticas educacionais para assegurar a concertação social, garantir o controle da violência e o desenvolvimento econômico. No relatório anual da FIS de

2016, a Fundação Itaú Social expôs as áreas sociais beneficiadas pelo fundo de Investimentos em Ação Social holding:

Quadro 8: Campos do “Ativismo Social” do Itaú Unibanco

Área	Percentual dos investimentos
Educação	45%
Mobilização Social	31%
Avaliação Econômica de Projetos	5%
Apoios e Parcerias	9%
Comunicação	5%
Administração	5%

Fonte: Relatório anual 2016, Fundação Itaú Social

A educação e a mobilização de trabalhadores voluntários para a “Ação Social Empresarial” com baixo custo foram as áreas de investimentos prioritários da holding Itaú Unibanco, no ano de 2016. Os múltiplos programas desenvolvidos conjuntamente pela Fundação Itaú Social e pelo CENPEC, voltados para a pretensa melhoria da escola pública brasileira, demonstram uma perspectiva de educação em fina sintonia com as orientações para a educação dos organismos internacionais e alinhados ao projeto societário social liberal.

O projeto de educação defendido pelo complexo pedagógico do Itaú Unibanco foi expresso em diversos materiais produzidos pelo grupo, veiculados pela imprensa ou por seus canais de divulgação. O Programa Excelência em Gestão Educacional da Fundação Itaú Social e do Instituto Broudel gerou duas publicações em formato de pesquisa de campo, que sistematizam os principais eixos da “reforma” conservadora educacional: o livro *“A Reforma Educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil”* e *“Escolas Charter no Brasil: a experiência de Pernambuco”*. Na página de apresentação do primeiro livro, a Fundação Itaú Social destacou como objetivo “servir de inspiração para gestores, educadores, empresários e políticos brasileiros interessados em melhorar a qualidade de nossas escolas públicas”. O livro, lançado no dia 3 de agosto de 2009, abordou em 80 páginas, questões relativas ao programa de “reformas” para educação, implementado em diversos países há mais de 30 anos, orientados pela competição econômica entre os sistemas educativos e a adaptação às demandas do mercado. As questões abordadas foram: 1. Descentralização e autonomia escolar: *Empowerment Schools*; 2. Monitoramento e Responsabilização por Resultados: O Princípio de *Accountability*; 3. Professores mentores e o apoio presencial ao professor em sala de aula:

Coaching; 4. Coordenadores de pais: aproximação entre a escola e a família; 5. Vias alternativas para seleção e contratação de professores e diretores; 6. Segurança escolar; 7. A participação do setor privado: as escolas charter; 8. Relação com os sindicatos; 9. Desdobramentos da Autonomia e descentralização escolar.

A “reforma” no sistema educacional foi emplacada em países no centro e da periferia do capitalismo, apresentando-se como resposta às reivindicações pela democratização do ensino e incorporação de todos os setores da classe trabalhadora à escola. As frações dominantes entraram com força neste campo de disputa e conseguiram conduzir os anseios por transformações sociais, rebaixando o projeto de escola democrática para uma renovação programática que garantisse um ensino “eficiente” e o atendimento dos alunos “vulneráveis”. Em Nova Iorque, como em outros países, a “reforma” intitulada *Children First* foi realizada a partir do diagnóstico da existência de uma cultura de fracasso nas escolas associado aos altos índices de criminalidade da cidade e tornou-se referência nos debates sobre a modernização da escola a partir de preceitos importado do mundo das empresas.

3.7.3- A promessa da autonomia escolar

Um dos fundamentos da reforma educacional de Nova Iorque, vista como referência para a reforma educacional brasileira, foi autonomia da escola para captação de recursos, montagem da equipe de profissionais, escolha do currículo significativo, etc. Dentro desta perspectiva, os diretores escolares teriam autonomia para montarem seu orçamento, contratarem professores e vice-diretores, decidirem sobre currículo e grade horária, e escolher os tipos de assessoria técnica necessárias à equipe escolar (FERNADO BRAUDEL e FUNDAÇÃO ITAÛ SOCIAL, 2009, p.28). Antes da reforma, um projeto piloto foi adotado, criando uma suposta zona de autonomia com adesão voluntária das escolas interessadas em experimentar o projeto. Segundo os entusiastas da “reforma” educacional, essas experiências teriam demonstrado que os recursos financeiros poderiam ser usados de forma mais eficiente e a administração escolar teria apresentado melhorias partir da independente da burocracia central, em função da rede conseguir eliminar duzentos de dez cargos administrativos e poupar cerca de 80 milhões de dólares.

Contraditoriamente, a diminuição drástica do número de trabalhadores envolvidos na administração foi apontada como indicativo da melhoria da eficiência da gestão. Como destaca Cristian Laval (2004) com o neoliberalismo, a escola “eficaz” passou estar relacionada à redução ou, ao menos, ao controle dos custos educativos. A massificação do

ensino, neste ponto de vista, invocaria técnicas de gestão testadas no mundo empresarial. Dessa feita, a modernização do sistema foi associada ao enxugamento da máquina pública, de acordo com o plano de reformas da administração pública, que implicaria na redução do número de funcionários estatutários no empenho das funções administrativas. Na experiência em questão, uma nova fórmula de financiamento de escolas públicas foi introduzida, por meio do *Fair Student Funding* (Financiamento Justo por Aluno), associando diretamente investimentos aos alunos suas necessidades socioeconômicas e de aprendizagem. Ainda sob o ponto de vista da economia de investimento, argumentou-se que cerca de 15 milhões foram poupados com a descentralização e investidos no sistema de monitoramento e avaliação de resultados de aprendizado, outra peça-chave da reforma.

Esta experiência remete a outro aspecto da escola, eficiente sob o ponto de vista hegemônico: a priorização dos investimentos nos setores considerados “vulneráveis” dos pontos de vista social e educacional. Os baluartes da “reforma” adotaram o conceito “igualdade de oportunidades” sob a justificativa de atenderem, de forma diferenciada, os estudantes, levando em consideração as trajetórias individuais, as trajetórias das famílias e as demandas dos estudantes sem acesso aos níveis básicos de Bem-Estar Social. Este projeto que se esconde sobre o véu progressista de elevar as massas carentes à cultura escolar, consiste na adaptação da escola à visão empresarial de que o fundo público precisa reduzir “gastos” com o atendimento social universal para não prejudicar o desenvolvimento econômico, ofertar uma formação barata destinada ao trabalho simples e garantir uma formação mínima ao exército industrial de reservas. As próprias escolas nova-iorquinas passaram a escolher e comprar os serviços de assessoria que julgavam necessários para atingir as metas exigidas pela secretaria. Uma das três modalidades de auxílio técnico aos diretores foi a contratação de entidades ditas do Terceiro Setor que, segundo este estudo, apresentavam mais vantagens por competirem entre si e tratar os diretores como “cliente”. As Áreas de atuação das organizações de apoio escola eram:

- a) auxiliar diretores e equipes a desenvolver planos de ação para melhoria dos resultados de aprendizado, de acordo com metas de desempenho estabelecidas;
- b) auxiliar escolas a desenvolver programas e serviços que melhorem o desempenho de alunos com necessidades especiais e alunos que estão aprendendo inglês;
- c) apoiar a escola no desenvolvimento de atividades extracurriculares que melhorem o envolvimento e sucesso acadêmico dos alunos;
- d) auxiliar diretores para atrair, desenvolver e reter professores de qualidade, que possam melhorar os resultados de aprendizado.

(FERNANDO BRAUDEL E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009, P.31)

Além de formalizar a penetração dos empresários no interior da escola pública, essa iniciativa deslegitimou o trabalho diretor escolar e de outros profissionais ligados a administração, tendo em vista que sua formação e sua experiência foram consideradas inadequadas, arcaicas e sujeita à falhas. Com a hegemonia desta lógica, os administradores escolares foram “estimulados” a contratarem o receituário dos empresários para defenderem seus empregos. Apesar da autonomia dos diretores em contratar professores, decidir sobre seu orçamento e escolher a modalidade de planejamento, o secretário manteve sua autoridade para intervir em qualquer escola que não estivesse cumprindo suas metas. Neste modelo cabem aos órgãos centrais:

- a) estabelecer padrões e metas para o aprendizado;
- b) mensurar e monitorar o desempenho de escolas e alunos, publicando relatórios periódicos;
- c) aplicar avaliações periódicas e implantar o *Achievement Reporting and Innovation System* (ARIS/Sistema de Inovação e Publicação de Resultados);
- d) matrícula de alunos;
- e) decidir sobre investimento na infraestrutura física, incluindo, mas não se limitando, decisões sobre grandes reformas e construções de novas escolas;
- f) processar folha de pagamentos e de pessoal;
- g) monitorar se escolas as estão cumprindo com as obrigações legais no âmbito federal e estadual. (Idem, p.32)

Comparando as medidas descentralizadas adotadas no Brasil, os autores do estudo consideraram que as redes estaduais e municipais de ensino ainda estão longe de oferecerem o tipo de autonomia de gestão que Nova York implantou em suas escolas. Destacam como o problema o fato dos diretores não poderem selecionar seus professores e contratarem a assessoria técnica que considerem ideal para sua escola.

3.7.4- O Princípio da Responsabilização por resultados e a desresponsabilização dos governos sobre a escola pública

A contrapartida da autonomia da gestão escolar, na visão dos defensores da “reforma” educacional, seria a prestação de contas focada no resultado das aprendizagens. A Secretaria de Educação de Nova Iorque firmou, em 2007, um contrato de cinco anos com a IBM no valor de 80 milhões de dólares para desenvolver um sistema de dados educacionais com informações sobre o progresso de cada um dos 1,1 milhão de estudantes da rede. A justificativa desta contratação milionária estaria na facilidade de diretores e professores em identificar os problemas de aprendizagem por meio do uso desta tecnologia desenvolvida pela IBM:

Diretores e professores conseguem rapidamente identificar problemas e avanços de cada aluno, ou cada turma, ou cada série, e por disciplina. Podem também perceber tendências de desempenho ao longo dos anos, e cruzar com outros dados como frequência escolar ou repetência. Esse tipo de informação ajuda diretores e professores a identificar quais os alunos que estão com mais problemas, além de planejar estratégias de ação e focar nas necessidades específicas de cada aluno. (FERNANDO BRAUDEL E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009, P.38)

As secretarias também usaram os dados para escrever um “boletim de progresso”, com a finalidade de divulgarem a classificação que cada escola recebe um entre A e F. A cada ano, a escola estabelece novas metas para o ano seguinte. As secretarias tornaram-se responsáveis pelo banco de dados e pelo treinamento para que as equipes escolares possam utilizá-lo no dia a dia. Os alunos também foram submetidos a avaliações periódicas, com um mínimo de cinco testes por ano, de inglês e matemática. Toda escola precisa aplicar um mínimo de cinco testes, por ano, em inglês e em matemática. Os testes são oferecidos pelas secretarias a partir de um repertório básico, mas cada escola pode desenvolver seus próprios, ou contratar um consultor externo para desenvolvê-los. Além dos testes padronizados, os sistemas de avaliação da rede contaram com outros instrumentos como: 1) Boletins de Progresso Escolar (*School Progress Reports*); 2) Avaliações Qualitativas (*Quality Reviews*); 3) Equipes de Investigação (*Inquiry Teams*); 4) Incentivos e sanções baseados nos resultados de aprendizado. Novamente recorremos a Laval (2004.) para entender a lógica da política de resultados para mensuração da aprendizagem. Segundo o autor, uma das falhas deste sistema está em não levar em conta os limites da avaliação, por considerarem somente os resultados mensuráveis, e, em particular, os resultados que estão na articulação entre a escola e o mercado de trabalho.

O movimento de avaliação do desempenho da instituição, por meio dos testes produzidos tem sido apresentado como o máximo da modernidade, supostamente por demonstrar eficiência no combate às desigualdades, ao desperdício e à ineficiência dos profissionais. No entanto, o objeto de medição é sempre uma parte fragmentada da realidade que se pode medir, que se quer e acredita poder modificar, como destaca Laval. Este modelo de avaliação que se reduz a mensurar o que o estudante reteve ou ignorou do conhecimento escolar é, segundo Lucy Tanguy (Apud Laval, 2004, p.215), uma ferramenta para modificar os modelos cognitivos e culturais que dominam na escola. A ideologia da avaliação, segundo Laval, deve sofrer os seguintes questionamentos:

Quais são, com efeito, as consequências dessa ideologia da avaliação sobre aquilo que é ensinado, no sentido que é aprendido, sobre os conteúdos e valor destes conteúdos para os próprios alunos? Como, por exemplo medir a

parte crítica e cívica da cultura transmitida? Como apreciar a integração de valores de igualdade, de honestidade, de tolerância, que se dizem muitas vezes no coração das escolas? E se soluções segregacionista produzissem resultados escolares melhores que os de uma organização escolar socialmente ou eticamente mista, seria preciso adotá-lo em nome da eficácia? (LAVAL, 2004, p214)

A avaliação da educação nestes moldes, ressalva o sociólogo francês, pode estimular um tipo de normalização do ensino, dos conteúdos e dos métodos, tendo em vista que a única referência para o julgamento do processo educativo seriam os resultados das provas em larga escola. Sendo assim, adverte o autor que a educação corre o risco de se parecer com uma criação industrial.

O estudo da Fundação Itaú considerou que a burguesia no Brasil se aproximou da política de responsabilização por resultados a partir das aplicações dos testes padronizados aplicados nas escolas, para aferir os níveis de aprendizado dos alunos. Identificou como falhas na construção e divulgação dos dados, gerados a partir dos testes, que segundo a análise, regulariam o trabalho de professores e gestores no alcance de metas. Na concepção dos intelectuais da Fundação Itaú Social, os elementos relevantes da reforma foram a combinação de incentivos e sanções que supostamente motivariam os professores e diretores a buscarem melhores resultados:

Em Nova York, a autonomia e o sistema de avaliação só deram resultado porque puderam contar com um sistema de incentivos e sanções, em que gestores precisaram sair de uma zona de conforto muito parecida com a criada pela estabilidade de emprego de um diretor ou professor concursado. Vários Estados já iniciaram o processo de implantação de incentivos financeiros por mérito, como Minas Gerais e São Paulo, onde há o pagamento de bônus anual a escolas que apresentam progresso no aprendizado de seus alunos. Contudo, tanto redes estaduais quanto municipais precisariam também encontrar estratégias políticas e flexibilidades legais para introduzir sanções a diretores, professores, supervisores de escolas que não conseguem reverter o fracasso escolar. Faltam, muitas vezes, mecanismos de responsabilização do diretor pelos resultados de aprendizado. (Idem, p. 38)

O sistema de competição, estimulado pelo princípio da responsabilização por resultados, longe de sanar os problemas das desigualdades de oportunidades educacionais, como frequentemente defendem seus intelectuais, aprofundam ainda mais as disparidades entre as intuições de ensino. A burguesia nos países do centro e da periferia do capitalismo tem aplicado esta fórmula, inspirada na relação entre a empresa e o consumidor, justificando a adoção deste modelo com a ideologia da “transparência” e da “eficiência”. Esta responsabilização que prevê a premiação dos bons profissionais e a exposição dos

profissionais com baixo desempenho tem tornado palatável a política de baixíssimos investimentos nas escolas públicas, por meio da identificação de algumas escolas como ilhas de excelência.

3.7.5- O Sistema de apoio presencial aos professores: projeto de controle mais eficaz do trabalho docente

A autonomia dos professores em sala de aula também foi questionada pelos condutores da “reforma” educativa em Nova Iorque e pelos seus entusiastas no Brasil. Para incidir de forma mais direta sobre o trabalho docente, foi instituído um tipo de funcionário, chamado de professor/tutor/mentor ou *coach*, diretamente subordinado à Secretaria de Educação. Com essa medida, esperava-se o controle mais eficiente do trabalho do professor em seu cotidiano escolar por meio da fiscalização de seu trabalho de maneira ordinária, como se pode constatar no texto que introduziu o capítulo de apresentação desta medida:

Um dos maiores desafios de qualquer reforma do ensino é conseguir atravessar a burocracia e chegar até a sala de aula. “Uma das coisas que aprendi nestes quase 40 anos na rede é que quando o professor entra na sala de aula e fecha a porta, não importa quem seja o secretário de Educação ou qual seja o currículo. Na hora de dar aula, ele vai acabar fazendo o que preferir. A tarefa, então, é fazer com que ele se sinta envolvido para que faça o que gostaríamos que fizesse. No final, tudo depende dele”, afirma Eric Nadelstern, ao explicar por que a Reforma de Nova York se preocupou em criar sistemas de apoio presencial ao professor em sala de aula. (FERNANDO BRAUDEL E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009, p.48)

Esses funcionários, representantes da secretaria na escola, possuíam a autoridade de supervisão, mas para conquistar a confiança dos profissionais da escola, deveriam se apoiar em estratégias de tutoria como visitas informais, feedback imediato e identificação de lideranças entre professores e gestores. O objetivo declarado dos “reformadores” novaiorquinos foi a valorização e o compromisso com o desempenho escolar, o fortalecimento da liderança pedagógica e dos demais gestores, e a instrução diferenciada. Táticas para garantir a subordinação entre a chefia e os funcionários, típicas do gerencialismo, foram importadas do mundo empresarial para escola com a finalidade de impor o cumprimento da “reforma” da administração pública no interior da escola e o impedimento da realização de trabalhos críticos à perspectiva hegemônica. Nessa medida, a fiscalização do trabalho docente foi maquiada pela aparência progressista de orientação.

A primeira fase do trabalho do professor tutor/mentor ou *coach* consistiu na conquista da confiança dos professores, em seguida na “participação” do *coach* no trabalho pedagógico do professor e posteriormente, em uma intervenção mais incisiva sob a aparência de conselho:

Depois desta primeira fase de conquista da confiança do professor, uma estratégia importante é realizar visitas informais à sala de aulas com retorno rápido e prático para o professor, e, de preferência, colocando o tutor como um “ajudante” que vai fazer algo junto com o professor. No início da Reforma de Nova York, coaches faziam observações de sala de aula muito longas e produziam relatórios que tinham pouco impacto na prática do professor. Aprenderam que precisam fazer visitas mais rápidas e informais, e dar um retorno menos formal para o professor. Na visita, o tutor precisa ter um foco claro em que vai prestar atenção. Por exemplo, é preciso determinar antes da visita se o foco é disciplina, ou avaliar como o professor está trabalhando em pequenos grupos, ou como alunos com dificuldade de aprendizado estão sendo atendidos. Uma das estratégias mais bem-sucedidas desse trabalho conjunto são as visitas do tutor/mentor para dar uma aula em parceria com o professor. Este fazer junto tira o tom de “supervisão”, “observador externo”, ao qual muitos professores resistem. O fazer junto também ajuda o tutor a modelar boas práticas, sem tirar o brilho do professor, pois este ainda é o “anfitrião”. Essa estratégia vence também aqueles mais resistentes, que dizem que o tutor está dando conselhos “mas não sabe o que é enfrentar a sala de aula”. Alguns tutores se utilizam de filmes para gerar reflexão nas reuniões com professores. Algumas vezes filmam sua aula, ou filmam um professor interessado de outra escola para utilizar aquela aula filmada como um instrumento de discussão na reunião de professores. Assim, não estão criticando um colega nem a si próprios, mas podem olhar o que deu certo, o que não deu, em que momento o professor perdeu ou ganhou a classe. (FERNANDO BRAUDEL E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009, p.50)

A realização de “orientação” do professor em sala de aula também compõem receituário social liberal propagandeado pelos organismos internacionais que sugeriram medidas substanciais e “sustentáveis” para impactar a qualidade do trabalho docente. A falta de qualidade do professor foi apontada como um dos aspectos da crise educacional. Frequentemente, três medidas foram citadas como fundamentais para sanar o problema: a melhoria do nível dos professores, os gastos em treinamentos eficazes e recompensa aos bons professores. O programa de tutoria promovido pela “reforma” de Nova Iorque, além de fiscalizar o trabalho docente e garantir o ensino de uma única visão de mundo, visou colocar em prática o treinamento do professor em serviço. Essa perspectiva de formação continuada foi abraçada pelos reformadores por não preverem a necessidade de afastamento do docente no período da formação, por garantirem que a formação fosse feita a partir da reprodução acrítica do projeto dominante e por legitimar os Aparelhos Privados de Hegemonia com prática de formação em escola, favorecendo a onda de privatização de serviços educacionais.

No Brasil, um projeto piloto com esse perfil foi desenvolvido em dez escolas estaduais da zona leste de São Paulo, a partir da parceria entre a Secretaria da Educação, a Fundação Itaú Social e o Instituto Fernand Braudel. O Programa Tutoria do Itaú proporcionou um curso para formação em tutoria, dirigido a técnicos de Secretaria de Educação, para multiplicarem

essa metodologia entre técnicos, professores e gestores das escolas. Em 2016, o programa alcançou as Secretaria Municipal de Educação de Santos (SP): 5 coordenadores de pais em atuação, 5 escolas participantes, 2.853 estudantes beneficiados, 4 técnicos da secretaria de educação formados, na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo: 15 coordenadores de pais em atuação, 15 escolas participantes, 4 técnicos da secretaria de educação formados, 14.200 mil estudantes beneficiados; na Secretaria Municipal de Educação de Sorriso (MT): formações aos técnicos da secretaria de educação, mapeamento de demandas das comunidades escolares; na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: formação de professores coordenadores de núcleos pedagógicos - Regional de Ensino Sul 2, na cidade de São Paulo.

3.7.6- A estratégias para conquistar adesão das famílias ao projeto educativo social liberal

Sob a bandeira da democratização da escola e da incorporação da comunidade ao cotidiano escolar, os idealizadores de condutores da “reforma” gerencialista convocaram indivíduos e organizações da sociedade civil a prestarem serviços na escola, antes realizados pelos governos. Em Nova Iorque, a secretaria de educação criou a função de “coordenador de pais” para fazer a mediação entre o trabalho do diretor escolar com as famílias, com a finalidade de desenvolver estratégias para envolver os pais no cotidiano da escola. Um dos objetivos do envolvimento das famílias com a escola foi a mobilização de pais para realização de trabalhos voluntários nas escolas. Os “coordenadores de pais” deveriam atrair as família com a realização de atividades em horários adaptados às famílias, como: Noite em família, com a exibição de filmes e pipoca, premiação de alunos, mutirão voluntário. A incorporação das famílias à escola, seja por meio do trabalho voluntário ou da participação em conselhos administrativos, foi justificada pelo princípio da descentralização, que incidiu na reconfiguração de toda marquinha pública. Esse modelo de “governança” foi embasado na ideia de que o bem público só poderia ser alcançado por meio da negociação de múltiplos parceiros, obedecendo a interesses e lógica que lhes são próprios (LAVAL, 2004).

Esse modelo de administração descentralizada, com previsão da inscrição das demandas individuais das famílias e da sociedade civil na direção da escola, intensificou as novas modalidades de privatização do sistema, como adverte Laval (2004):

Uma vez colocado que a escola é um serviço descentralizado, satisfazendo uma clientela diferenciada e não, de início, uma instituição encarregada de

educar todos os membros de uma sociedade, segundo regras comuns de instruir cidadãos capazes de se encarregarem dos negócios coletivos, suprimiram-se muitos obstáculos à privatização de fato dos estabelecimentos escolares, quer dizer sua subordinação a todo nível de interesses privados. (LAVAL, 2004, p.241)

O estudo da Fundação Itaú Social apontou que algumas redes públicas, no Brasil, começaram a experimentar estratégias para aumentar o envolvimento das famílias, como a rede municipal de Taboão da Serra, cidade pobre da região metropolitana de São Paulo. Segundo a Fundação, nesta experiência premiada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a prefeitura passou a pagar R\$ 35 para cada visita que os professores fizessem aos alunos. Eles deveriam visitar todos os estudantes de suas salas pelo menos uma vez por ano. Outra experiência no Brasil, citada pelo estudo da Fundação, foi o projeto piloto desenvolvido na grande São Paulo, a partir da parceria entre o Instituto Braudel, a Fundação Itaú Social e a Secretaria de Educação do Estado. O Programa criou a categoria de “coordenador de pais” em dez escolas da região leste da cidade. Ao descrever o “sucesso” desta experiência, a Fundação Itaú Social destacou o êxito e mobilizar os pais para realizar trabalho voluntário na escola.

[...]Embora ainda em seus primeiros meses de implantação em 2009, o projeto tem demonstrado como membros da comunidade, muitas vezes ex-inspetoras, merendeiras, mães e avós de ex-alunos, são um recurso humano precioso e pouco aproveitado para apoiar o trabalho de professores e diretores, atuando como intermediários entre os pais e a escola. Em muitos casos, nas escolas que sofrem de alta rotatividade de professores e gestores, esses profissionais tornam-se referência e são os adultos que mais oferecem continuidade e vínculo aos alunos e profissionais que chegam. (FERNANDO BRAUDEL E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009, p.69)

Os exemplos das escolas nova iorquinas e das escolas brasileiras, selecionados pela Fundação Itaú Social, também elucidam a tendência de valorização dos “recursos humanos” extraescolares, no interior da escola pública. No Brasil, essa modalidade de incorporação da comunidade à escola veio ao encontro dos princípios defendidos pelos movimentos sociais da década de 1980, que reivindicavam autonomia, participação e gestão democrática. No entanto, a incorporação dessas bandeiras de luta à agenda de ações dos Aparelhos Privados de Hegemonia dos empresários e sua adaptação aos interesses do mercado, reforçaram as soluções denominadas como “sustentáveis”, sem previsão de ampliação dos recursos financeiros, realizadas em curto prazo para solucionar problemas relativos à violência dos estudantes e remediar os problemas gerados pelos altos níveis de precarização em que as escolas públicas foram submetidas.

3.7.7- A legitimação da precarização do trabalho docente

A flexibilização da escolha dos professores pela escola compõe o repertório de incorporação da lógica empresarial à política educacional escolar. Essa política reforçou a aparente possibilidade dos gestores das escolas formarem suas equipes de acordo com as demandas locais, abriu caminho para a contratação de trabalhadores sem concurso público nas escolas e pretendeu livrar a educação dos “entraves” impostos pelos sindicatos aos interesses do mercado. O programa, *Teach for America* foi criado a partir de um trabalho monográfico que defendia a alternativas para atração de jovens graduados para as escolas. Esse programa foi transformado em política pública em alguns estados americanos. O Programa oferecia mil dólares ao ano a estudantes universitários que buscassem, em sites de relacionamentos, potenciais candidatos para o programa, além de promoverem a ideia entre seus colegas. Os candidatos ao cargo deveriam demonstrar “habilidades organizacionais, perseverança e resiliência através de entrevistas e testes. Após um breve treinamento de cinco semanas, os candidatos a professor eram considerados aptos a trabalharem em escolas de bairros considerados pobres e violentos.

Com a regulamentação dessa flexibilização nas formas de contratação para o trabalho escolar, as frações dirigentes da reforma conseguiram sanar, de forma precária e imediata, a falta de professores nas escolas públicas, sobretudo nas escolas localizadas na periferia e destinado a educar os trabalhadores afetados pelo desemprego estrutural, dentro da “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2005). Essa nova geração de trabalhadores passou a ser educada dentro da perspectiva de que o direito às férias, à seguridade social, à construção de uma carreira sólida e à estabilidade do emprego compunham um repertório obsoleto que emperrava a efetiva modernização da relação capital - trabalho. Sintonizada com essa ideologia, a escola deveria ser reformulada para uma formação dirigida ao trabalho simples e a formação de “competências socioemocionais” que estivessem de acordo com as condições estabelecidas pela nova “morfologia do trabalho”. A nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) também identificou os sindicatos como um reduto de profissionais sem compromisso com a educação pública, interessados em ganhos corporativos, e inimigos da competitividade entre as escolas.

Outro programa criado em Nova Iorque, em 1997, com o apoio do programa *Teach for America*, foi o *New Teacher Project* (“Projeto Novo Professor”). Esse programa desenvolveu parceria com mais de 200 Secretarias de Educação, incluindo a de Nova Iorque, e promoveu recrutamento e treino de profissionais de outras áreas que desejam ingressar na carreira de

professor, além de auxiliar as secretarias a melhorarem suas práticas e regras de recrutamento e seleção de pessoal. Através de programa profissionais de distintas carreiras, como engenheiros, economistas, advogados publicitários, foram reconhecidos com aptos para atuarem no magistério. Os diretores escolares também tiveram sua função renovada e sua formação questionada por este modelo de “reforma”. A “habilitação dos profissionais não formados em administração escolar foi feita de forma aligeirada, por meio da contratação de instituições privadas que se especializaram na formação em serviço dos profissionais da escola. As altas somas definidas nos contratos eram justificadas pela aceleração no tempo de formação e pelo ensino de técnicas administrativas eficientes:

No longo prazo não é tão caro, já que estamos formando o topo de nossa liderança. Mas na administração pública é um custo muito alto. Por isso continuamos a buscar apoio do setor privado, pois trata-se de uma causa que desperta o interesse de empresas que querem investir em educação”, comenta Eric Nadelstern. Na Reforma de Nova York, a Academia de Liderança se tornou uma estratégia importante para recrutar novos diretores entre professores com pouca experiência de gestão, para que rapidamente pudessem assumir cargos em novas escolas, nos bairros mais carentes. O mais importante programa da Academia de Liderança é o *Aspiring Principals Program*,¹² (FERNANDO BRAUDEL E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009)

A contratação da empresa “academia de lideranças” foi feita pela própria escola interessada, que ficou incumbida de pagar os serviços com recursos de seu próprio orçamento.

De acordo com as diretrizes do novo sistema de autonomia escolar implantado pela reforma, as escolas de Nova York podem pagar pelos serviços da Academia. Um diretor que queira receber tutoria individual de um diretor mentor por um ano paga cerca de 9 mil dólares. Se ele preferir tutoria em grupo, por meio de encontros mensais com um pequeno grupo de diretores e um diretor mentor, custa cerca de 4 mil dólares ao ano. Um diretor também tem a opção de chamar um especialista da Academia para uma consultoria rápida, a fim de resolver um problema pontual. Nesse caso, é cobrado 150 dólares por hora. (Idem)

Essa autonomia administrativa e orçamentaria foi implementada conjuntamente com medidas que aumentaram o controle da “administração central” sobre o trabalho pedagógico, por meio da construção de um sistema que integrou uma série de medidas com aparência progressista e democrática. A fiscalização do docente no local de trabalho foi ampliada por meio da supervisão do trabalho docente, por funcionários contatados pela Secretaria de Educação para atuarem nas escolas, pelas famílias integradas às esferas administrativas da escola e pelos diretores, que incorporaram as funções do gerente empresarial. A fiscalização

do que é ensinado foi intensificada com avaliações em grande escala, que mensuram apenas um tipo de conhecimento determinado como fundamental para as novas gerações. A redução da pluralidade de pensamento, foi induzida com a implantação de um modelo curricular universal e a formação continuada dos profissionais da escola dentro do prisma liberal. Essa solução para escola pública, definida no interior do Estado ampliado de diversos países capitalistas com variados níveis de alinhamento ao projeto social liberal, possibilitou novas formas de privatização e legitimação dos Aparelhos Privados de Hegemonia das frações dirigentes como os portadores do remédio e dos instrumentos necessários à modernização das escolas.

3.7.8-- Escola Charter: a menina dos olhos da Fundação Itaú Social

O programa Escolas Charter é o modelo de escola almejado pelas frações dominantes como solução para a escola pública da atualidade. Esse modelo, desenvolvido originalmente nos Estados Unidos, sintetizou a doutrina hegemônica sobre eficiência educacional e reuniu todos os elementos considerados pelo movimento “reformador” conservador como necessários à modernização dos sistemas de ensino. Foi com esse entusiasmo que a Fundação Itaú Social apresentou esse programa como solução para a educação do segmento da população jovem, negro, pauperizado e morador de bairros violentos:

O papel das escolas Charter é estratégico em Nova York porque atua como catalisador de novas atitudes e ações educativas “As escolas Charter na cidade de Nova York nos ensinam sobre o que possível fazer na educação pública. Elas servem uma porcentagem maior de alunos pobres, negros e hispânicos que a média das outras escolas de nossa rede, e mesmo assim conseguem um desempenho melhor”, declarou o secretário de Educação Joel Klein, ao anunciar os resultados das avaliações na rede da cidade. “Estes resultados são prova de que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, podem ser bem-sucedidas se receberem uma oportunidade”. (FERNANDO BRAUDEL E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2009, p.99)

O diagnóstico da crise educacional começou a ser construído nos EUA, no início dos anos 1980. Ao longo das décadas seguintes, um conjunto de reformas variadas foi adotado com base no consenso construído pelos pesquisadores do campo e da posição rebaixada dos estudantes nos exames internacionais. Como analisou Sardinha (2013), apesar da crise educacional estar relacionada à desresponsabilização dos governos pelo provimento da escola básica pública, as reformas responsabilizam os professores e seus métodos e a rigidez da estrutura das instituições públicas por esta crise. Essas reformas educacionais se concentraram

sobre as questões pedagógicas e sobre questões estruturais e institucionais (SARDINHA, 2013). O conjunto de reformas incentivou o crescimento do ensino privado e criou formas renovadas de privatização do ensino. Essa situação foi agravada ao final da década de 2000, com o aprofundamento da crise econômica e diminuição drástica do orçamento público para os programas sociais.

Durante o governo do então Presidente Barack Obama (2009-2013), foi dada continuidade ao programa de George W. Bush, *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás), que se embasou nos seguintes eixos: 1) a avaliação de professores segundo os dados provenientes de testes padronizados; 2) fechamento e “reconstituição” das escolas prestes a falirem e a expansão gestão privada, através das escolas Charter; 3) a padronização dos currículos e a extensão da jornada escolar (SARDINHA, 2013). Essa correlação de forças imensamente desfavorável ao projeto de educação, dirigido pela classe trabalhadora, oportunizou a expansão da escola Charter, que logo se tornou referência do movimento “reformador” conservador. As escolas Charter se caracterizam por serem escolas financiadas prioritariamente pelo fundo público, sendo este financiamento definido com base no número de estudantes. A gestão destas escolas, entretanto, é compartilhada com setor privado. Diferente das escolas públicas comuns, estes modelos são gerenciados por instituições do setor privado ou organizações ditas sem fins lucrativos. Estes estabelecimentos possuem autonomia para contratar professores não sindicalizados, desenhar dos próprios currículos e oferecer de carga horária estendida. A primeira cidade norte americana a aplicar o modelo de escola Charter foi Chicago.

Os resultados das avaliações externas, restritas à medição do conhecimento em inglês e matemática, foram considerados indicadores do sucesso deste programa. A instituição dita sem fins lucrativos, *New York City Center for Charter School Excellence*, criada com auxílio da municipalidade e financiada por fundações privadas⁴⁰, ficou responsável pela criação das escolas e pela divulgação do programa junto às famílias, os órgãos da imprensa e a sociedade política. Na avaliação da Fundação Itaú Social, a importância da escola Charter não diz respeito ao número de instituições que adotaram este modelo, pois, como a Fundação reconhece, é pequeno o percentual do total de escolas da rede. De acordo com o Aparelho Privado de Hegemonia do Itaú Unibanco, o papel estratégico deste programa está em possuir mais flexibilidade e contar com a “criatividade “do setor privado e em auxiliar as secretarias a ‘elevarem’ os padrões de desempenho no sistema.”

⁴⁰ As fundações *Robertson Foundation*, *Robin Hood Foundation*, *Pumpkin Foundation* e *Clark Foundation* são as principais financiadoras da *New York City Center for Charter School Excellence*.

Na publicação *Modelo de Escola Charter: a Experiência de Pernambuco* (2010), a Fundação Itaú Social apresentou o estudo de caso sobre a experiência dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), entre 2005 a 2007. Além de ratificar todos os princípios da “reforma” educativa conservadora, expressos na pesquisa sobre a reforma nova iorquina, a Fundação Itaú Social buscou incentivar a adoção do modelo de escola Charter nas redes de ensino brasileira, deixando claro que a legislação brasileira permitia a parceria público privada para a gestão das escolas com financiamento do fundo público:

Enquanto as escolas Charter são um elemento comum nos esforços de reforma de ensino em outros países, como nos Estados Unidos, no Brasil essa experiência ainda é pouco debatida e se encontra limitada geograficamente a iniciativas pioneiras em algumas regiões do país. Entretanto, a legislação brasileira permite esse tipo de gestão compartilhada há mais de uma década. As Organizações Sociais (OS), entidades do direito privado, foram legalmente reconhecidas a partir da Lei 9.637, aprovada em 1998. A principal inovação foi a admissão de que as OS, desde que legalmente constituídas, podem firmar convênios para exercer atividades típicas do Estado, recebendo para isso repasse de recursos públicos em forma de valores orçamentários, material, bens imóveis e pessoal. Para serem OS, as instituições precisam ter caráter não lucrativo descrito em estatuto, além de suas atividades estarem “dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” (art. 1º). (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 20)

De acordo com a legislação brasileira, a gestão compartilhada deve preservar de 20 % a 40% de representantes do Poder Público. Os ministérios e as secretarias correspondentes também se encarregam dos repasses dos recursos, do reconhecimento da qualidade das Organizações ditas sem fins lucrativos, das ações de fiscalização, do controle, acompanhamento, estabelecimento e verificação do cumprimento de metas. O projeto do Procentro teve início em 2001, em Pernambuco. As escolas funcionavam em regime de tempo integral – das 7 às 17 horas – com capacidade máxima para mil alunos, ou 320 jovens em cada uma das três séries do ensino médio, e uma equipe docente de até 33 professores. Esse crescimento foi gradativo. O total foi alcançado apenas no terceiro ano de funcionamento, pois cada Centro se iniciava com 330 alunos na primeira série do ensino médio. No segundo ano de funcionamento, esses alunos passaram para a segunda série e uma nova turma de alunos foi matriculada.

O estudo apontou como motivo inibidor da implantação do modelo Charter no Brasil, a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), de 1996, que estabeleceu que recursos

públicos da educação só podem financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas em forma de bolsas de estudo. A Fundação defendeu a importância de uma revisão da LDB para contemplar de forma mais clara e criar maior segurança jurídica e institucional às iniciativas de parceria público-privada na educação. A implantação das escolas Charter não tratou da adoção universal do modelo na totalidade da rede pública de ensino. As escolas-modelo deveriam tornar-se centros de referência para formação de gestores e professores de outras escolas públicas, incentivando a adoção de medidas parecidas. As Secretarias deveriam promover esta aproximação para romperem com a tendência de transformação da escola Charter em ilha de excelência dentro do sistema. Ainda no âmbito das secretarias, a Fundação sublinha a necessidade de fortalecimento técnico e gerencial dos órgãos públicos de educação e apoio de governadores e prefeitos no processo de implementação e consolidação do modelo.

O modelo de escola Charter se tornou referência entre os intelectuais individuais e coletivos difusores da ideologia da “reforma” educacional social liberal por sistematizar os fundamentos do projeto de escola, uma supostamente eficiente calcada na parceria entre instituições pública e privada. Devemos considerar que além das vantagens no campo da formação de uma nova cultura educacional, há vantagens econômicas neste tipo de investimento “social”. Como Laval (2004, p.123) destaca, o *Center for Education Research, Analysis, and Innovation* (CERAI), organização especializada em pesquisa e difusão de projeto “inovador” para a educação, identificou entre 1999 e 2000, um total de 21 grandes empresas gerindo um total de 285 escolas nos Estados Unidos. Os especialistas de Wall Street, responsáveis por estimar colocar as ações dessas sociedades na bolsa, consideravam ser este um mercado promissor. Segundo estimativas citadas pelo autor, em 2004, 10% dos fundos públicos investidos nas escolas, do maternal até o high school, deveriam transitar pela “indústria do gerenciamento privado” em 10 anos, ou seja um mercado de 30 milhões de dólares.

4 CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA: o primeiro e mais importante aparelho pedagógico do Itaú Unibanco

Desde 1987, o Centro de Estudo e Pesquisa em Educação e Ação Comunitária (CENPEC), vem desenvolvendo um conjunto de ações voltadas para intervenção sistemática nas novas expressões da “questão social”⁴¹ e para educação política da sociedade brasileira. Investindo na imagem de entidade autônoma, em relação ao Estado (no sentido restrito) e ao mercado, este organismo tem cumprido um importante papel na consolidação do bloco histórico gerencialista/neoliberal e na contrarreforma da educação pública brasileira em curso no Brasil desde meados da década de 1990. O presente capítulo aborda o processo de construção e consolidação do CENPEC, enquanto Aparelho Privado de Hegemonia associado à fração financeira do capital no Brasil, tendo como referência a relação entre sua trajetória e as transformações na ossatura do Estado Ampliado. O capítulo se divide em quatro partes: na primeira seção, analisamos o processo fundacional do CENPEC em articulação com o processo de redemocratização da política brasileira com a nova onda de associativismo e com a contrarreforma do Estado e da educação brasileira; na segunda, analisamos as táticas do CENPEC para construir a hegemonia em torno do projeto social liberal para educação pública; na terceira seção, investigamos a estrutura organizacional do aparelho, tendo em vista seus quadros burocráticos, sua relação com outros aparelhos da sociedade civil e sua inserção na sociedade política.

4.1- Marcos histórico do CENPEC: da fundação à construção da hegemonia no Estado ampliado

O CENPEC foi fundado em 1987, em meio à crise de legitimidade do modelo fordista /keynesiano no mundo capitalista e durante o processo de ressocialização da política no Brasil. Como foi visto nos capítulos anteriores, as classes dirigentes do centro e da periferia do capitalismo, desde a década de 1970, aderiram ao projeto neoliberal acreditando na promessa do retorno do crescimento econômico e da estabilidade política. Nesse contexto, frações da burguesia definiram novas táticas para operacionalizar um novo bloco histórico que compreendia a redefinição do papel do Estado, o uso de coerção contra seus opositores, a definição de uma nova relação entre capital e trabalho e a criação e o fortalecimento de aparelhos produtores e difusores de uma nova pedagogia para educar o consenso.

O período que precedeu a inserção da classe dominante no Brasil na recomposição burguesa foi marcado pela criação de múltiplos movimentos sociais de diferentes orientações ideológicas, pelo surgimento de um sindicalismo de novo tipo, o ressurgimento de movimentos camponeses, movimentos indígenas com uma extensa pauta de reivindicação (FALLEIROS, PRONKO, OLIVEIRA 2010). Este crescimento de organizações representativa de distintos interesses, experimentado durante a redemocratização política no país, foi sendo contido, de um lado, pela deterioração das condições gerais de vida e freado por outras formas associativas baseadas não mais no confronto, e sim, na colaboração, conforme afirmam Faleiros, Pronko e Oliveira (2010).⁴² A classe dominante também se mobilizou para dirigir o processo de retorno à democracia política no Brasil.⁴³ Essa ampliação das organizações de cunhos empresarial, popular e sindical, criadas no bojo da socialização da política, veio acompanhada pela difusão acrítica do termo “sociedade civil”, que passou a ser empregado como contraponto do Estado (no sentido restrito), identificado com o autoritarismo, as opressões, da burocracia, etc. Como ressalta Fontes (2010):

Operava-se uma identificação entre forma de governo e Estado, na qual a recusa da ditadura passava a se constituir, simultaneamente, numa negação da luta no âmbito do Estado. Essa recusa, entretanto de fato obstacularizava um projeto de superação do Estado capitalista, ao desconsidera-la como momento importante da luta popular. Enaltecia uma atuação de “costas” para o Estado sem a intermediação de partidos, ou organizações estáveis consideradas “camisas de força” para certos movimentos.” (FONTES, 2010, p.227)

A tática de depreciação do Estado (no sentido restrito) e da defesa pela ampliação da participação ou controle pela sociedade civil, de espaços antes restritos às agências governamentais, ao mesmo tempo em que evidencia as disputas inter e entre classes pelo controle dos recursos públicos, expressam a tentativa do empresariado de proteger-se das lutas

⁴² Vale lembrar que embora a ampliação do Estado brasileiro tenha se intensificado nas últimas décadas do século XX, a classe dominante brasileira, desde finais do século XIX, já havia desenvolvido diversas redes associativas com diferentes perfis. Estudos sobre as relações de poder no início do século XIX (Honorato, 1998, PIÑEIRO, 2003 e VIEIRA, 2014) e início do século XX, (MENDONÇA, 1997 e seu conjunto de trabalhos) comprovam a existência de aparelhos privados de hegemonia de diferentes frações da classe dominante, anteriores a 1930, com representatividade nacional, e forte atuação política e ideológica.

⁴³ A classe dominante que, na década de 1980, se reorganizou para dirigir o processo de redemocratização da política brasileira, há muito estava organizada e integrada aos diversos espaços decisórios do Regime militar. René Dreifuss (1987) em seu livro: “A conquista do Estado” lança luz sobre uma grande rede de entidades empresariais, criadas antes de 1964, que foram dirigidas, influenciadas, ou mesmo financiada por agências norte americanas. O autor reúne evidências que comprovam a mobilização racional e sistemática destas organizações no âmbito do Estado e na sociedade civil, através da preparação cultural e ideológica para conquista efetiva do Estado. Como salienta Fontes (2010) Dreifuss demonstrou como estes organismos, ainda que não tenham diretamente realizado o golpe, organizaram e apoiaram, conseguindo imediatamente ocupar os postos centrais do Estado e reformando-o a partir de seus interesses.

populares, que reivindicavam a ampliação dos serviços públicos, especialmente transportes, educação, habitação, saneamento e saúde (FONTES, 2010). Foi nesta conjuntura que as primeiras entidades associativas, que ficaram conhecidas como “Organização Não Governamental” (ONG), iniciaram sua incursão sobre as políticas sociais. Fontes (2010) considera que estas “novas” formas associativas traziam diferenças substantivas em relação as formas de organizações populares mais conhecidas: contavam com recursos financeiros de fontes de financiamentos internacionais, não estavam coligadas à partidos ou projeto social e político comum e se mobilizavam por demandas específicas.

No terreno na luta hegemônica, a autora destaca formas de associativismo que disputaram a inscrição dos interesses da classe trabalhadora no processo de ampliação da participação política, tais quais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984, as associações de cunho popular dirigidas pelas Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) e Centros de Pesquisas que acabaram se transformando em “ONGs”. Esses centros tiveram origem em pequenos grupos de estudos e educação, criados durante a ditadura empresarial militar, voltados para a formação populares e atuavam junto aos sindicatos, Partidos políticos, CEBs. Alguns destes grupos foram criados a partir de financiamento internacional, como o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), financiado pela fundação FORD e o CENPEC, criado em 1987. O crescimento expressivo deste tipo de “organização” nos anos 1980, foi documentado por uma pesquisa desenvolvida, em 1986, que listou a existência de 1041 organizações com esta natureza no Brasil, espalhadas por 24 unidades da federação e 213 cidades (FERNANDES e LADIN, 1986, p.47. Apud, FONTES: 2010, p. 235). Com forte influência dos centros de estudos originais, grande parte dessas organizações prestavam assessorias voltadas para a área de educação e setores populares. Essas “novas” organizações passaram a atrair uma militância progressista e um grande número de pesquisadores universitários que, paulatinamente, se transformaram em intelectuais orgânicos desses movimentos. Sobre estes novos intelectuais, Fontes considerou:

Educadores de um novo tipo, pois sua função deveria se limitar, sobretudo, a reproduzir a própria fala dos envolvidos. Cumpriram um papel segmentador, educando e consolidando as lutas locais por um lado e, de outro, cristalizando-as e favorecendo sua manutenção naqueles formatos, modo inclusive de assegurarem sua própria reprodução enquanto ONGs ‘a serviço de. (FONTES, 2010, p.237)

Esse conjunto de transformações na forma de se fazer a política no Brasil, expresso no novo perfil de militante, nos “novos” modelos de associativismo e na substituição das lutas contra questões macroestruturais por lutas focalizadas em demandas específicas, está inscrito

no processo de construção de uma nova sociabilidade (MARTINS, 2009), que levou a sobreposição de práticas da pequena política às práticas da grande política. Essa nova forma de fazer política, muito próxima do modelo americano, foi estimulada no período da redemocratização e fortalecida nos anos subsequentes de implementação e revisão do projeto neoliberal. Este modelo de “democracia consentida” revela uma modalidade de participação, apoiada na ideia do fim da luta entre classes, concentração de diversos segmentos da sociedade, trabalhadores, empresários e governo na construção de um consenso e na criação e reformulação de espaços “legítimos” para a solução das diferenças (OLIVEIRA e BARROS, 2015). A origem do CENPEC precede esta onda de associativismo empresarial em torno da “questão social”. No entanto, a ampliação do seu raio de ação e seu reconhecimento como organização capaz de mobilizar e intervir na educação pública brasileira se deu a partir da década de 1990, na esteira da mobilização empresarial, identificado por André Martins (2009) como um movimento da “Direita para o social”. A partir dessas condições históricas, o CENPEC consolidou-se como aparelho privado de hegemonia das frações rentistas e produtivas da burguesia, notadamente dos interesses do Itaú, que hoje está organizado na holding Itaú-Unibanco.

Em seu material de divulgação, o CENPEC divide sua história institucional em três fases de atuação que se articulam continuamente. Na primeira fase, concentrou sua ação em escolas da rede pública do município de São Paulo, elaborando propostas curriculares, produzindo material voltado para à aceleração de aprendizagem, correção da distorção idade-série e do suposto “fracasso” escolar e de programas voltados para a formação docente. Embora os vídeos institucionais ressaltem as condições limitadas na fase inicial, sua fundação foi viabilizada pelo apoio financeiro do Banco Itaú e do UNICEF. O CENPEC foi criado por iniciativa de Maria Alice Setúbal, filha de Olavo Setúbal, presidente do banco Itaú. Além de grande empresário, Olavo Setúbal teve uma destacada atuação política no período da ditadura empresarial militar, ocupando cargos diretivos em agência da sociedade política da principal cidade do país. Filiado à Aliança Nacional Renovadora (ARENA), Setúbal foi prefeito de São Paulo (1975-1979) por indicação do governador do Estado do mesmo partido e com apoio do Presidente Geisel (1974-1979). Fundou, ao lado de Tancredo Neves, em 1980, o Partido Popular, legenda que reuniu dissidentes da Arena e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), frente que reuniu à oposição ao regime ditatorial. No período democrático, Olavo Setúbal se filiou ao Partido da Frente Liberal (PFL) e durante governo Sarney (1985-1990) foi nomeado Ministro das Relações Exteriores, onde permaneceu de 1985-1986 (PAIXÃO, 2016).

Do mesmo modo que outras “Primeiras Damas”, acostumadas a intervirem sobre a “questão social” por meio de obras de caridade, chás beneficentes e programas sociais, com o objetivo implícito de controlar e moralizar as frações adversárias, Mathilde Azevedo Setúbal, esposa do financista Olavo Setúbal, também dirigiu um projeto filantrópico no período em que o patriarca da família Setúbal esteve na direção da Prefeitura de São Paulo. O Projeto criado por “Thide” Setúbal, “Corpo Municipal de Voluntários”, foi fundado em 1975, com o objetivo de reunir esposas de empresários da cidade de São Paulo para realizarem ações filantrópicas na periferia da cidade. Como ressalva Paixão (2016, p.98), o foco do projeto foi atenuar, de forma pontual, os problemas de desigualdade social no contexto do modelo de desenvolvimento econômico dos governos ditatórias. A trajetória do CENPEC e seu êxito na inserção nas políticas públicas da cidade de São Paulo certamente estão ligados aos recursos financeiros da família Setúbal e sua histórica integração ao bloco no poder. Contra o argumento de que Maria Alice Setúbal não se envolvia com as questões ligadas ao capital financeiro e, portanto, distanciava-se de seus interesses. Concordamos com Castelo (2009,) quando afirma que o que faz de alguém representante da burguesia é a ideologia produzida, seus horizontes intelectuais, os encaminhamentos políticos e efeitos sociais que daí derivam.

A segunda fase de ação foi considerada pela CENPEC como fase da gestão educacional dos sistemas municipais de ensino e de formação de intelectuais para agir em “contexto de pobreza”. Observamos que essa fase foi marcada pela direção de grandes projetos no campo educacional, formação de alianças com outras frações do empresariado e com organizações e intelectuais assimilados da classe subalterna para auxiliar o aparelho na pedagogia política da conciliação. A partir deste período, o CENPEC intensificou a capacidade de incursão sobre a escola pública e conquistou a adesão de dirigentes municipais, tornando-se um dos grandes mensageiros da “reforma” gerencial do Estado e da educação pública brasileira. A principal bandeira da entidade, “a incorporação da sociedade na luta pela salvação da escola pública”, foi defendida em meio ao diagnóstico de que a “velha escola” era excludente, antidemocrática, mal administrada e pouco atraente para os estudantes.

Essa fase também coincide com o contexto em que o CENPEC passou a sistematizar e difundir as diretrizes definidas na *Conferência Mundial Educação Para Todos*, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Embora não haja registro da participação direta deste aparelho, neste encontro organizado por organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e apoio do Banco Mundial, há, por parte da instituição, o reconhecimento desta Conferência como referência para política educacional brasileira:

A década de 90 amplificou olhares e forças em torno de uma mobilização em prol da educação agora pensada como meta mundial. A Conferência Mundial de Educação para Todos foi, talvez, o mais importante evento educacional ocorrido nas últimas décadas, pois viabilizou a formação de um enorme consenso mundial em relação à centralidade da “educação para todos” como necessidade que se impõe tanto em termos éticos, quanto econômicos. A declaração aprovada em Jomtien, Tailândia/1990, transformou-se em documento de referência ao longo dos anos 90, em parte por ser a expressão desse consenso mundial, mas também por ter adotado um conceito amplo de educação, cujo objetivo, expresso em seu artigo 1º, inclui a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de toda e de cada pessoa – criança, jovem, adulto –, “para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (Unicef, in Setúbal, 2001, p. 7, Apud, CENPEC, 2005, p.14).

Outro fato que marcou de forma estrutural o contexto em que o CENPEC passou a investir incisivamente na gestão educacional dos sistemas de ensino municipais e na formação de intelectuais para intervir em regiões “vulneráveis” foi a “reforma” gerencial do Estado brasileiro, iniciada, em 1995, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, via Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Seus dirigentes argumentavam que o intuito da “reforma” era pôr fim ao Estado burocrático e substituí-lo por um modelo de gestão mais dinâmico, baseado no público não estatal. Como lembram Macedo e Lamosa (2015), a recomendação da “reforma” para os países periféricos se integrarem à “globalização” já havia sido dada pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), no início da década de 1990. Ainda segundo os autores, na contrarreforma do Estado brasileiro, a governança democrática teve um valor exacerbado, “por se tratar de uma sociedade em que o Estado, como um sistema constitucional-legal, deixa de ser mera democracia representativa para assumir o papel de uma democracia participativa”. (MACEDO e LAMOSA, 2015, p.363).

Os desdobramentos dessa “reforma” do Estado na educação se verificaram na difusão de novos modelos de gestão do trabalho escolar e em parcerias público-privadas sob a justificativa de que as instituições públicas de ensino viviam uma crise que deveria ser solucionada por um “choque de gestão”. A responsabilidade por este “choque” não deveria se restringir às agências da sociedade política, devendo ser partilhada por toda a sociedade civil. Nesse cenário, os empresários, com apoio dos agentes e agências da sociedade política e da sociedade civil, passaram a se autodenominar salvadores da “escola falida”, com interesse implícito de dirigir a formação do trabalhador de novo tipo (MACEDO e LAMOSA, 2015).

A terceira fase, descrita pelo CENPEC como o momento em que a instituição passou a “caminhar decisivamente para o alargamento de educação pública como política de Estado” está ligada ao momento em que o grupo imprimiu seu projeto de “educação integral” na política federal, por meio do Programa Mais Educação, criado a partir de 2007. Conforme demonstrou Paixão (2016), este programa federal incentivou a ampliação da jornada escolar, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi estruturado em princípios defendidos pelo CENPEC, pela Fundação Itaú Social e pelo UNICEF.

O início desta “nova fase” do CENPEC também coincide com o período da fundação do movimento empresarial “Todos pela Educação”, em 2007, do qual Maria Alice Setúbal é sócia fundadora. Este movimento, considerado a maior expressão da “nova sociabilidade do capital” (MARTINS, 2009) da atualidade, atua sob a bandeira do direito à educação de qualidade pautada na aliança entre governo, empresas e organizações da sociedade civil. Com assessoria especializada de consultores da Universidade de Harvard, o grupo de fundadores desta organização se mobilizou para reunir empresários interessados no investimento social em educação. A partir de 2005, o grupo conformou o *Pacto Nacional pela Educação*, que abrangia estados municípios, empresas socialmente responsáveis, organização da sociedade civil, educadores. Para Martins (2009), o TPE é um organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, que está em luta para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo. A bandeira da responsabilidade social é interpretada por Martins (2009) como uma referência ideológica, articulada politicamente no âmbito do movimento da “direita para o social”, no trabalho de legitimação do modo de produção capitalista. Compreendemos que a criação do TPE fortaleceu o CENPEC nesta forma inovadora de obter o consenso na sociedade civil (MARTINS, 2009) e na transformação do projeto social liberal em política pública.

Através de múltiplas ações, este Aparelho Privados de Hegemonia tem se dedicado à defesa da ampliação da participação da sociedade civil (organizada e representativa dos interesses empresariais) nas políticas públicas, à ressignificação do papel do Estado na sociedade, à defesa da “revolução” das comunicações, à construção da coesão social, à definição e execução de política de alívio da pobreza para contenção de conflitos sociais, entre outras. Na edição comemorativa de 20 anos do CENPEC, em 2007, o grupo expressou alguns destes princípios:

Quanto mais se fala em parcerias, na sua importância e legitimidade, mais se faz necessário refletir sobre elas e sobre o modo de sua implementação. A ideia de parceria entre público-privado pede, no mundo atual,

reconceitualização, já que vem contaminada pelo receituário neoliberal e, em consequência, gera desconfianças sobre seu possível efeito desresponsabilizador da ação do Estado. A implementação de parcerias na ação social pública exige cuidados éticos, democráticos e – por que não? – republicanos:

- Reconhecimento do papel regulador do Estado e fortalecimento de sua condição de intelligentsia do fazer social público. Nunca é demais reforçar que a educação é uma das missões nobres do Estado. O Estado é a garantia e o garantidor da educação de seu povo. Aceita essa premissa, é legítimo dizer que em um Estado democrático, a sociedade participa do esforço estatal na melhoria da educação.

- Adensamento de bons projetos com base na realidade, nas questões críticas da política, nas demandas do público-alvo e gestores finais.

- Implementação de projetos a partir das demandas e interesses colocados pela governança social pública, estabelecendo co-autoria e co-participação na condução e oferta de programas sociais públicos. Este é o princípio fundamental se nosso propósito é contribuir para a melhoria da ação pública.

- Negociação e complementaridade e, não, paralelismo ou concorrência. A negociação exige necessariamente flexibilização. Projetos ofertados por parcerias externas só ganham cor e identidade local, quando redesenhados com a participação de seus atores principais.” (CENPEC, 2007, p.21)

O CENPEC foi reconhecido pelo conjunto de seus aliados e pelos setores da classe subalterna, que aderiram ao projeto social liberal como aparelho necessário para uma nova forma de hegemonia do capital, que implicava em adoção de medidas de controle das tensões sociais. A fundação e ampliação de seu raio de ação ocorreram concomitantemente ao período de agudização das desigualdades sociais no Brasil que, graças a uma campanha ostensiva, passaram a ser atribuídas à má gestão do Estado, aos “arcaicos” métodos de administração estatal, aos excessivos gastos dos governos com as empresas e funcionários públicos. A identificação das mazelas sociais com a inoperância da aparelhagem estatal, ao mesmo tempo em que lançava uma cortina sobre os reais motivos do aumento da pobreza e do sucateamento das agências públicas, sugeria a “estreia” de novos “atores sociais”, ligados organicamente às frações rentistas e produtivas para gestão privada de recursos públicos e para incidir sobre “questão social”. Somando-se a outros Aparelhos Privados de Hegemonia, forjados na década de 1990 por frações da classe dominante para disputar a hegemonia das políticas sociais, o CENPEC passou a entoar a bandeira da reforma da educação sob os princípios do projeto social-liberal com o mote de desqualificar e pulverizar os projetos educacionais construídos pelos movimentos sociais de cunho popular, que rejeitavam a ideia de reforma sob a direção do capital.

4.2--O CENPEC e a incursão sobre as políticas educativas

O Aparelho Privado de Hegemonia da holding Itaú-Unibanco estabeleceu, desde sua origem, vínculo com intelectuais das universidades e agências de fomento à pesquisa e da gestão pública da cidade de São Paulo. O núcleo fundador foi composto, inicialmente, por Maria Alice Setúbal, Beatriz Almeida Bessa e Beatriz Penteado Lomônaco, na época professoras em turmas de alfabetização. Outros intelectuais foram aderindo ao projeto do CENPEC e passaram a atuar de forma orgânica à instituição. Dentre os intelectuais que passaram a difundir a pedagogia do CENPEC, ainda nesta fase inicial, destacam-se: Sonia Maria Madi Rezende, especialista em formação docente em língua portuguesa, atualmente coordenadora de projetos do CENPEC; Claudia Davis, pesquisadora da área de psicologia escolar da Fundação Carlos Chagas e Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atualmente editora do periódico: *Cadernos do Cenpec*; Maria Alice Lima Garcia, psicóloga e integrante da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 1997⁴⁴; Sônia Miguel Ferrari, professora de filosofia da PUC- São Paulo e Isabel Brunsizian, coordenadora de projeto na Fundação Thide Setúbal.

Os intelectuais ligados ao campo acadêmico são estratégicos para a projeção da imagem de um centro de estudos e pesquisa moderno, especializado, comprometido com a missão de produção e difusão de conhecimento, pois oferecem, além de seus serviços, a chancela das universidades imprimindo nas ações do CENPEC uma face aparentemente desinteressada de determinações classista e neutraliza a crítica dos opositores da sociedade de mercado e do social-liberalismo. Neste exercício, o CENPEC realiza sua função histórica de Aparelho Privado de Hegemonia escamoteando a natureza privada de suas ações e estratégias, apresentando-as travestidas de universais sob a bandeira do “todos pela educação”.

O primeiro programa da equipe, “*Letra Viva – Programa de Leitura e Escrita*” foi testado em uma escola pública estadual de Osasco, em São Paulo, durante o ano de 1988. O material foi transformado em três livros, do aluno e do professor, e distribuído por cerca de trinta turmas de alfabetização. Seis anos depois, a publicação foi revisada e impreso pela editora Fontana, que a registrou com o título *Letra Viva*. Em 1996, o livro ganhou o *Prêmio Jabuti*, na categoria Melhor Livro Didático e foi recomendado pelo *Guia do Livro Didático do Ministério da Educação*. A partir deste reconhecimento, o Programa atingiu 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, e foi financiado por: DPZ Propaganda, pela Indústria de papel Simão S.A; pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), pelo

⁴⁴ Informações extraídas do Livro: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia. - São Paulo : FDE, 2006.

Ministério da Educação e pelo Itaú Leasing. Essa ação pedagógica, restrita inicialmente às escolas públicas da cidade de São Paulo, oportunizou ao CENPEC dar início a sua função histórica de organizar diferentes frações da classe dominante em torno do projeto social-liberal e convencer as frações subalternas de que as premissas para a educação dos estudantes da classe trabalhadora devem ser oferecidas pelo mundo empresarial por meio da escola pública.

A construção do consenso em torno da parceria escola/empresa, no meio empresarial, teve como ponto de partida a pesquisa intitulada: “*A Participação do Setor Privado na Melhoria da Educação Pública no Brasil*”. O objetivo declarado do trabalho foi “investigar os mecanismos existentes para a participação das empresas no processo e melhoria da educação do país e apresentar propostas para o desenvolvimento de uma política de cooperação entre empresa, governo e escola”⁴⁵. O projeto destacou como supostos problemas crônicos da educação pública brasileira a má gestão e a escassez de recursos, e apresentou como alternativa, “a implementação de uma política de descentralização do sistema de ensino” sob o argumento de fortalecer e dar autonomia às unidades escolares, envolver alunos, professores, pais e comunidade, empresas e associações comunitárias”. Nesse trabalho, o CENPEC defendeu textualmente que ações empresariais no interior das escolas públicas deveriam ser realizadas de forma sistematizada:

O trabalho defende que o envolvimento das empresas para a melhoria da educação pública deve ir além de ações pontuais, como por exemplo, cobrir necessidades físicas e materiais da escola. Propõe que as empresas comprometam-se com o desenvolvimento pleno do projeto pedagógico das escolas, apoiando programas para a melhoria da qualidade do ensino. O fim da visão paternalista de colaboração deve vir acompanhado do estímulo do estado para investimentos privados como a utilização de salário educação e da dedução do Imposto de Renda de contribuições a escola. Já a empresa pode começar com a educação estimulando funcionários e familiares a permanecer ou voltar aos estudos. (CENPEC, 1992)

Esse trabalho desenvolvido pelo CENPEC foi ao encontro da ideologia da “Responsabilidade Social Empresarial” e das diretrizes para educação, aprovadas em Jontien, na Conferência Mundial Educação para Todos, em 1990, que sublinharam mobilização da sociedade civil como ação estratégica para fomento de políticas educacionais nos países “atrasados”, conforme foi expresso na Declaração produzida neste encontro:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados

⁴⁵ Disponível em: <http://www.cenpec.memoria.org.br> Acesso em:15/02/2019.

ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – 1990).

A conquista de aliados para a condução de seu projeto está inserida na estratégia de construção de hegemonia que, segundo Gramsci (2002; 2011), pressupõe direção e dominação. De acordo com o marxista sardo, uma classe mantém seu domínio sobre a outra, não somente pela organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual, fazendo concessões, dentro de certos limites a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças, identificado por ele de bloco histórico (PORTELLI, 1978). Essa aproximação explícita do CENPEC junto ao empresariado evidencia sua diferença em relação aos centros de estudos e pesquisas, criados durante a ditadura empresarial/ militar que apoiava entidades sindicais, escolas, partidos políticos e que, na década de 1980, passaram se especializar em assessoria aos movimentos sociais. Como defendemos, o CENPEC, desde sua origem, possui estreita relação banco Itaú, e sobretudo a partir da década de 1990, passou a colocar à disposição de outras frações, seus serviços em prol da construção do consenso na sociedade.

Essa tática de aproximação mais direta dos empresários brasileiros também nos leva a refletir sobre as mudanças no terreno do associativismo civil, supostamente preenchido pelas “ONG’s”, a partir da década de 1990, apontadas por Fontes (2010):

Observa-se expressiva redução do montante assegurado pelas agências internacionais de cooperação: de 75,9% no orçamento total de 1993, esta rubrica caiu para 50,61, mesmo assim continuavam assegurando a metade dos recursos com que contavam tais ONGs o que de certo lhes permitiu uma certa desenvoltura no plano interno, mantendo perfil cosmopolita. Não

obstante as agências de cooperação internacional passaram a consolidar (e a exigir) formatos de prestação de contas voltados para eficiência na aplicação de recursos, com critério a cada dia mais gerenciais, estreitando o controle sobre as entidades financiadas na definição de suas atividades. (FONTES, 2010, p.286)

Se por um lado, houve a redução e aumento do controle dos investimentos internacionais em trabalhos dirigidos por associações com a mesma natureza do CENPEC, por outro lado, observa-se o crescimento de recursos de órgãos governamentais (federais, estaduais e municipais), tendo sido registrado em aumento de 3,2% em 2003, para 18,43% do total de recursos, em 2001. De acordo com Fontes (2010) estes são indicativos da atuação destes pares privados de hegemonia.

O CENPEC, um ano após a consolidação desse trabalho junto ao empresariado, deu início ao primeiro programa de grande monta, desenvolvido em parceria com o Banco Itaú, Unicef e MEC. O programa “*Raízes e Asas*”, conforme afirmou Maria do Carma Branti, “é o grande projeto que fundou o CENPEC e a Maria Alice na Educação⁴⁶. O CENPEC, por meio desse projeto, distribuiu às secretarias municipais do país o material produzido por seus intelectuais, com o objetivo de instrumentalizar ações de diretores e professores do sistema educacional público a partir de sua concepção de educação e de escola pública. O material abordou temáticas como: o papel social da escola, currículo, gestão e projeto escolar. Uma equipe de técnicos do CENPEC percorreu o país em busca de experiências de parceria entre a escola e organizações sociais. O *Raízes e Asas* foi desenvolvido em parceria com o Programa de Apoio Comunitário (Proac) do Banco Itaú, com o Unicef e com o Ministério da Educação (MEC). Ganhou diversas premiações do setor empresarial: *Prêmio ECO 1995* na Categoria “Contribuição à edição, promovido pela Câmara Americana de Comércio; *Prêmio ECO 1998*, na Categoria Prêmio Especial do Júri para a Fundação Itaú Social pelo conjunto dos projetos desenvolvidos; *Prêmio Top Social ADBV 2000* pela atuação na área de Educação com os projetos Educação e Participação e *Raízes e Asas*; *Prêmio Guia Exame 2002 da Boa Cidadania Corporativa*, 2000, pelo destaque na área de educação pelos projetos desenvolvidos; e o *Prêmio ECO especial 20 anos*, em 2002 pela categoria Melhor projeto dos 20 anos de *Prêmio ECO*. A finalidade do Programa *Raízes e Asas*, segundo o CENPEC, é:

Colaborar para a melhoria da qualidade do ensino Fundamental, garantindo o sucesso escolar do aluno na escola pública, mediante o apoio técnico e profissional a escola e profissionais de educação com participação da comunidade. (CENPEC, 1993, p. X)

⁴⁶ Extraído do vídeo institucional “CENPE-25 Anos”.

O kit distribuído foi dividido em oito fascículos, organizados pelos seguintes eixos temáticos: 1. A Escola e sua Função Social; 2. Gestão, Compromisso de Todos; 3. Trabalho Coletivo na Escola; 4. Projeto de Escola; 5. Ensinar e Aprender; 6. Como Ensinar: Um Desafio; 7. A Sala de Aula; 8. Avaliação e Aprendizagem. Juntamente com os livros, foram distribuídos oito cartazes com os temas dos fascículos (“juntar forças para construir uma boa escola”, “Afinal, para que serve a repetência?”, “Com o currículo nas mãos” e “Os olhos no mundo”, etc. (BOMENY, 1998). De acordo com Bomeny (1998), em março de 1995, o programa foi oficialmente lançado, em um evento realizado no Museu da Casa Brasileira, em São Paulo. O evento inaugural contou com a presença de personalidades da sociedade política e da sociedade civil, tais quais, do ministro da Educação e do Desporto, dos secretários de educação dos estados de São Paulo, Ceará, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, do representante do UNICEF no Brasil, do presidente do Banco Itaú, da diretora presidente do CENPEC e de mais de 300 convidados entre autoridades, educadores, empresários e jornalistas. Na cerimônia, foram distribuídos 32 mil conjuntos da publicação para secretarias municipais e estaduais.

Compreendemos esta avaliação positiva da Fundação ITAÚ Social sobre o Programa *Raízes e Asas* como parte da tática da tríade CENPEC/ITAÚ/UNICEF de convencer as frações burguesas de sua capacidade de auxiliar na promoção da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005). Nesse sentido, o aval do banco ao programa *Raízes e Asas* serviu como selo de garantia do trabalho do CENPEC, demonstrando aos demais empresários que a instituição estava apta à incidir sobre a escola pública brasileira. A construção da hegemonia junto às organizações sociais que incidem sobre a “questão social” foi fortalecida a partir de um conjunto de ações, elaboradas pelo CENPEC com vistas a multiplicar o número de intelectuais difusores de sua pedagogia no interior da escola pública. *O Programa Ação e Participação* é um exemplo desse movimento em direção ao “terceiro Setor”. O Programa foi criado em 1995 e está dividido em dois trabalhos: 1) o Prêmio ITAÚ- UNICEF, que consiste na premiação e encontros regionais de formação; 2) produção de publicações, pesquisa e comunicação.

Conforme indicam na descrição do projeto, que ainda está em plena atividade, o Prêmio Itaú-Unicef é dirigido à “ONGs” de todo o país que contribuem para a educação integral de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos, em condições de vulnerabilidade socioeconômica, desenvolvendo atividades socioeducativas em horários alternados ao escolar. O Prêmio compõe-se de duas ações articuladas: premiação nos anos ímpares e formação nos anos pares. São premiados projetos com pelo menos um ano de atividade comprovada e que

realizam formação direcionada à cidadania e à ampliação do repertório cultural, da sociabilidade, dos conhecimentos, dos valores e das habilidades de crianças e jovens. A premiação também envolve agentes públicos que também participam de reuniões formativas. Os Encontros Regionais de Formação são destinados às escolas parceiras dos projetos finalistas e dos profissionais que compuseram a equipe de avaliação e de convidados da área de Educação e Serviço Social. O curso de formação é estruturado em três dias de seminários, com programação de palestras, oficinas, espaços interativos e etc. Sobre as parceiras nas ações, os promotores do projeto ressaltam:

O Projeto Prêmio Itaú-Unicef acredita na busca conjunta de soluções que visem ao benefício das comunidades. Para seus idealizadores, a articulação entre poder público, organizações não-governamentais e setor empresarial é decisiva para a promoção da equidade social. Para a concretização dessa crença a Fundação Itaú Social e o Unicef agregaram importantes parceiros à sua iniciativa: a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), o Congemas (Colegiado Nacional dos Gestores Municipais de Assistência Social), o Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e o Canal Futura, que participam ativamente em todas as fases do prêmio: lançamento, divulgação, capacitação das equipes de avaliadores, de seleção e de premiação. Os parceiros mantêm-se ativo durante os encontros, quando se tornam multiplicadores das ações de formação. O projeto tem um tema mobilizador a cada edição (válido para o prêmio e para os encontros), com o intuito de colocar a discussão da importância da educação integral na pauta nacional. Na edição de 2005, o tema "Educação e Participação: Tecendo Redes" pretendeu sensibilizar a sociedade para a importância da articulação de iniciativas e redes de educação e proteção social que contribuam para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. (CENPEC, 1994)⁴⁷

O *Guia de Ações Complementares às escolas*, publicado em 1995, sistematizou pela primeira vez os princípios e ações do projeto de premiação e formação que compõem o *Premio Itaú Social*. Seu conteúdo expressa o modelo de expansão do tempo diário escolar que substanciou o programa de fomento ao ensino de tempo integral do Governo Federal, *Programa Mais Educação*, criado em 2007. Conforme está explicitado na apresentação do Guia, esse material foi produzido para orientar técnicos do governo, “responsáveis” pela política pública, e executores de programas que atendem crianças e jovens. Trata-se de um manual com orientações que apontam sugestões para se formar a equipe de trabalho para atuar no contraturno da escola, propostas de ações e planejamentos, orientações para o aproveitamento de espaços e recursos materiais, orientações para captação de recursos, táticas para conquistar o envolvimento das famílias, propostas para avaliações das ações, entre outras. O Guia está baseado na defesa da integração entre programas sociais que trabalham com crianças,

⁴⁷ Disponível em <http://www.cenpec.memoria.org.br> acesso em: 15/02/2019.

adolescentes e a escola, dentro da perspectiva da “reforma” gerencial da educação que pressupõe mudanças no papel do Estado (no sentido restrito) e protagonismo das organizações da sociedade civil.

A “reforma” gerencial da educação, iniciada em meados da década de 1990, contou e conta com a participação ativa de Aparelhos Privados de Hegemonia, como o CENPEC que em fina sintonia com orientações de organismos multilaterais vêm trabalhando na construção ideológica de que o Estado (no sentido restrito) e suas instituições precisam ter seu papel redimensionado para melhorar a gestão dos recursos e garantir a eficiência dos serviços. Investindo em uma vasta produção de material pedagógico, pesquisas com caráter científico e alianças com outras frações da classe dominante e subalterna e com agências estaduais e municipais, o CENPEC influenciou na construção de políticas fundamentadas no princípio da parceria público/privada. A partir da década 1990, as frações dominantes passaram a incidir de forma mais orgânica nas políticas educativas, trabalhando por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia na produção do diagnóstico de falência da educação pública para em seguida, apresentarem o conjunto de soluções que corrigiriam tais mazelas.

Conforme apontam Evangelista, Moraes e Shiroma (2011), existe um grau de homogeneidade nas “reformas” educativas, implementadas na década de 1990, na América Latina, Caribe e até mesmo em países da Europa. O quadro a seguir, reproduzido do livro destas autoras, a partir do trabalho de Castro e Carnoy (1997), expressam os problemas e soluções mais entoados pelos intelectuais individuais e coletivos responsáveis pela construção da hegemonia deste projeto.

Quadro 9: Grandes temas da reforma educativa na América Latina

Problemas	Soluções
Altas taxas de repetência e evasão	Aumentar a capacidade de atendimento do sistema educacional
Elevado gasto público por estudante	Eficiência no gasto educacional destinado a melhorar o ensino.
Formação prévia dos professores de baixa qualidade	Necessidade de boa administração de escola,, supervisão, participação dos pais, assistência técnica e objetivos claros.
Resistência dos sindicatos à mudança	Incentivos salariais ligados à formação no emprego e ao desempenho
Avaliação não tem sido usada para melhorar as escolas, nem julgar o desempenho dos professores e das escolas	Usar a avaliação para medir desempenho dos alunos, dos professores e da escola. Essas avaliações
O nível secundário é o máximo atingido pela maioria dos jovens nesta região	Reforma curricular com vistas à aprendizagem baseada na solução de problemas. O ensino deve enfatizar aspectos práticos do mercado de trabalho e aumentar o relacionamento com as empresas.

Fonte: CASTRO, C.M; CARNOY, M. Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro FGV, 1997.

O diagnóstico de falência da escola pública, construído paulatinamente desde a década de 1980 por diferentes frações do capital com ajuda da mídia e de pesquisadores, foi o ponto de partida para a apresentação de um conjunto de soluções afinadas com as diretrizes do novo bloco histórico, apropriado as demandas mais imediatas do capital.

4.3-A hegemonia nas políticas educativas no século XXI

Os problemas educacionais do país vêm sendo redimensionados pelo CENPEC que, em conjunto com outros aparelhos comprometidos com o bloco histórico gerencialista/liberal, passou a relacionar os problemas da educação brasileira à má administração dos recursos, a falta de desempenho dos profissionais, falta de participação da comunidade em sua gestão, aos “atrasados” método de ensino, etc. Ao longo de seus 30 anos, a instituição vem defendendo a reforma da educação brasileira por meio de bandeiras como qualidade do ensino, da participação da comunidade na escola, da valorização de outros espaços de aprendizagem, de um modelo renovado de gestão escolar e etc. Enquanto Aparelho Privado de Hegemonia, sua função primordial consiste na tarefa de organizar, de forma sistemática, o consenso das frações aliadas e dos dominados, introduzindo uma nova moral, conforme uma determinada visão de grupo (LIGORI, 2017, p 45). Dentro desta premissa, o CENPEC atua em aliança estratégica com outras organizações, como expressa seu relatório anual de 2014, em que elenca sua participação ativa em debates públicos e “parcerias” com outras organizações da sociedade civil para garantir a presença de seus princípios no Plano Nacional de Metas da Educação:

Em conjunto com outras organizações, articuladas à Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Cenpec acompanhou e participou ativamente da mobilização que culminou na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Fruto de intensa pressão da sociedade civil organizada, a sanção do PNE, em junho de 2014, trouxe consigo a necessidade de que estados e municípios elaborem ou adaptem seus planos específicos até junho de 2015. Neste contexto, o Núcleo de Participação Política do Cenpec focou sua atuação nas instâncias responsáveis pela produção dos planos de educação regionais. O processo de construção do Plano Municipal de Educação na cidade de São Paulo foi retomado em 2013, quando a Comissão de Educação, Cultura e Esportes, resgatou o Grupo de Trabalho para a elaboração do Plano com a participação de diversas instituições (além da comunidade escolar) para discutir propostas e elaborar a minuta que, posteriormente, seria debatida em audiências públicas. O Cenpec estava entre estas organizações, assim como integrado no Fórum Municipal de

Educação de SP, que se constituía também como um espaço de debates e reflexões entre diversos atores sociais, sobre os rumos da educação na capital paulista. Ao final do primeiro semestre de 2014, as propostas elaboradas culminaram no texto substitutivo, que foi apresentado à sociedade em seis audiências públicas temáticas, das quais o Cenpec participou em sua totalidade, contribuindo com propostas concretas aos temas de Ensino Médio, Valorização Profissional, Educação para os Direitos Humanos e Gestão Democrática. (CENPEC, 2014, p. 36)

A conquista do consentimento de toda a sociedade necessita de ações em âmbito nacional e também regional:

A repercussão desta cobertura gerou o convite para a participação na Sessão de Estudos da Diretoria de Ensino Norte 1, em São Paulo, onde os representantes puderam compartilhar a experiência do Cenpec nesta área, de forma a estimular nos professores e gestores o sentimento de envolvimento e participação, relacionando os planos estaduais e municipais, à prática cotidiana em sala de aula.

A participação do Cenpec nessas instâncias foi disseminada tanto para o público externo, como para o interno, gerando debates e conteúdos informativos para os públicos dos projetos. Tal medida faz parte de uma importante diretriz do Cenpec de formar sua equipe interna com o foco na macro política, com o objetivo de contribuir para o envolvimento dos públicos dos projetos nas ações informativas e de mobilização, fortalecendo a atuação dos segmentos envolvidos com a educação nos processos de participação e controle social.

Acompanhando também o processo de construção do Plano Estadual de Educação de São Paulo, via Fórum Estadual de Educação, o Cenpec passou a integrar a Comissão de Educação Integral, responsável em elaborar um diagnóstico e propostas para o PEE, cujo andamento do trabalho seguirá em 2015. Outro foco de atuação do Núcleo foi a discussão e debates em torno da Lei nº 13.019/14, conhecido como Novo Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, em articulação com a Abong (Associação Nacional de Organizações Não Governamentais).” (CENPEC, 2014, p. 36).

O CENPEC conta com aparelhos do campo da comunicação que contribuem com a ampliação de seu raio de ação, aumentando a capacidade de divulgação de seu trabalho e de sua visão de mundo. Esta aliança é eficaz para reforçar a educação ético-política da sociedade e fortalecer a instituição dentro do bloco social que disputa as políticas educacionais. Seguindo a interpretação de Gramsci, a construção da hegemonia política exige a formação da opinião pública para organizar e centralizar elementos da sociedade. Conforme salienta o intelectual sardo, quando o Estado quer iniciar uma ação pouco popular, o primeiro passo é criar a opinião pública adequada, que moldará a vontade política nacional e disporá os discordantes numa nuvem de poeira isolada e inorgânica (LA PORTA, 2017, p. 585). Mais uma vez o relatório institucional de 2015 nos fornece as pistas para entender esta estratégia publicitária do trabalho do CENPEC.

Incidência na Mídia

No total, o Cenpec contou com 790 inserções na imprensa em 2015. Entre os temas com maior inserção estiveram:

- Base Nacional Comum Curricular – 199 inserções
- Reorganização da Rede Estadual de Ensino – 65 inserções:
Principais veículos:
- Jornal da Gazeta – entrevista com Maria Alice Setubal
- Jornal da Record News – entrevista com Cláudia Petri
- Programa Repórter SP (TV Brasil) – entrevista com Anna Helena Altenfelder.” (CENPEC 2015, p, 41)

Além de ocupar espaços em jornais de grande circulação, o CENPEC também busca incidir sobre os intelectuais do campo da comunicação, visando formá-los dentro dos princípios do projeto social-liberal. Como evidência desta ação, destacamos o projeto dirigido pelo CENPEC, a partir de 1999, que culminou no *Fórum Mídia e Educação* reunindo em São Paulo, 150 jornalistas, professores, representantes de governo e de “ONGs” para discutirem a qualidade da cobertura dedicada à educação nas mídias. O evento foi realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Fundo de Fortalecimento da Escola, Instituto Ayrton Senna, Núcleo de Estudos de Mídia e Política da Universidade de Brasília (UNB) e o UNICEF, com patrocínio e apoio do Banco do Brasil, Fundação Orsa, da Fundação Roberto Marinho, do Governo de São Paulo, do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo e da Revista Imprensa.

O “Fórum Mídia” e Educação forneceu subsídios para a publicação do CENPEC, editada em 2001, intitulada *Fontes em Educação- Guia para Jornalistas*, composta por 280 fontes e mais 100 periódicos e sites em que discutem questões como sistema de avaliação, financiamento, atividades complementares à escola, formação de professores, merenda escolar, gestão e estrutura educacional, etc. O fórum também gerou a publicação “*Mídia e Educação: perspectiva para a qualidade da educação*”. O cuidado do CENPEC com a imprensa demonstra a visão tática da instituição de que os jornais são aliados decisivos para a criação do senso comum. A publicação supracitada sobressalta a compreensão, compartilhada por nós, de que o jornalismo, além da função informativa, possui a função formativa. Gramsci (2001) considera a atividade jornalística como atividade militante, direcionada ao processo de crescimento político. Partindo desta premissa, o intelectual sardo aponta a necessidade do partido da classe trabalhadora criar sua própria “escola de jornalismo”.

Os grupos de trabalho reunidos no *Fórum Mídia e Educação* formularam questões de âmbito técnico profissional e de âmbito político. Trabalharam com a categoria “Ecocomunicadores” para identificar e definir como deveriam atuar os jornalistas comprometidos com a divulgação e legitimação do modelo de educação, defendido pelos organismos responsáveis pelo Fórum:

Principais funções dos Educomunicadores

Do ponto de vista das habilidades os educomunicadores desempenham funções consideradas estratégicas e pró-ativas no contexto político institucional, organizacional e/ou empresarial. Assim, entre as principais funções desenvolvidas por esses profissionais podem ser destacadas: a) elaborar diagnósticos no campo da interrelação comunicação/educação, planejando, executando e avaliando processos comunicacionais; b) construir uma visão de conjunto dos processos da educomunicação, conhecimentos técnicos específicos que se aplicam tanto a macro-sistemas - globalização, mundialização - quanto a espaços reduzido de atividades humanas - cultural, local; c) refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade/comunidade no que concerne a inter-relação comunicação/educação; d) coordenar ações e gestões de processos, traduzindo em políticas públicas; e) implementar programas de ‘educação para os meios’, considerando os estudos de recepção e as práticas desenvolvidas nos vários países que mantêm experiências avaliadas a respeito do tema; f) assessorar os educadores no uso adequado dos recursos da comunicação, promovendo o emprego, cada vez mais intenso, das novas tecnologias e das diversas linguagens artísticas, como métodos e instrumentos didáticos envolvidos no processo educativo/comunicacional.” (CENPEC, 2001, p.26)

Este material evidencia o movimento tático do CENPEC, de orientar a escrita destes intelectuais tanto no que diz respeito aos aspectos técnicos de seu ofício quanto à sua formação ético-política. O documento que também sugere aos Ecocomunicadores atuar no sentido de reorientar da empresa jornalística, intervir em políticas públicas e auxiliar educadores no uso das ferramentas da comunicação, desnuda a finalidade do projeto de transformar estes jornalistas em seus interpretes. Maria Alice Setúbal também divulga a visão de mundo do CENPEC na Folha de São Paulo, onde publicou artigos sobre a concepção de educação. Os artigos giram em torno das seguintes temáticas: “O que queremos do novo ministro da Educação”, “Educar para a sustentabilidade”, “O professor no centro do debate educacional”, “A cooperação como eixo da sustentabilidade”, “O papel estratégico da educação”, “Tempos de ética e participação Educação” e “Proteção especial Educação para os novos tempos”. (CENPEC, Relatório, 2014).

Além de acompanhar e disseminar seu projeto educativo na grande imprensa, a equipe de comunicação do CENPEC produz matérias especiais que visam reforçar o posicionamento

da instituição sobre os temas abordados por meio de outras mídias. A instituição controla um portal na internet que tem o objetivo assumido “irradiar o conhecimento produzido por meio de seus projetos e influenciar o debate político sobre seus temas de atuação”. Este site também divulga as ações do CENPEC em redes, movimentos e fóruns. O aparelho de hegemonia também fortalece suas estratégias de divulgação e mobilização nas redes sociais. Entre 2011 e 2012, contabilizou um aumento do número de “amigos” de 64, 3%, saltando de 3.265, em 2011, para 5.074. Igualmente ocorreu com o número de seguidores do CENPEC no *Twitter*, o qual registrou o aumento de mais de 64,5%. O CENPEC também ocupa um canal na rede social *Youtube*, onde exhibe gravações, vídeos de projetos institucionais, gravações de programas e entrevistas.

No ano de 2012, os temas mais abordados nas redes sociais do CENPEC foram: “135 matérias de educação, 11 matérias de cultura, 12 matérias a respeito da mobilização e 8 matérias sobre tecnologias de Informação e Comunicação, 7 matérias sobre sustentabilidade, 11 matérias sobre a juventude, 10 matérias institucionais.” (CENPEC, 2012, p.37). Nesse ano em que a instituição comemorou de 25 anos da fundação, teve início um processo de elaboração de diretrizes para a gestão estratégica da instituição, definindo quatro perspectivas articuladas: a) sustentabilidade financeira; b) relacionamento com diversos públicos; c) aprendizado; d) crescimento institucional e processo interno. Com vistas a dinamizar o trabalho interno do grupo e multiplicar o seu potencial enquanto instrumento de educação política, o CENPEC elaborou um mapa estratégico com metas e indicadores que passariam a balizar o plano de ação dos cinco anos seguintes:

Assessoria à órgãos públicos e organizações da sociedade civil no desenvolvimento de projetos educativos nas áreas de educação (propriamente no ensino fundamental) cultura e Assistência Social; Concepção e implementação de programas e projetos de formação de educadores e gestores; Produção de material educativo para gestores e educadores; Produção de material educativo para crianças; Desenvolvimento de metodologia e sistematização de práticas educativas; Concepção e organização de prêmios que visem a mobilização e formação; Desenvolvimento de pesquisas para compreender os mecanismos que (re)produzem desigualdades educacionais, de modo a colaborar com políticas públicas que promovem a equidade; Disseminação do conhecimento produzido em pesquisas, projetos e programas. (CENPEC, 2012, p. 26)

Nesse mesmo documento, o CENPEC explicitou as bandeiras prioritárias que orientariam sua atuação técnica e política:

1. A Educação Integral é uma educação que articula atores, espaços e saberes promove o desenvolvimento integral da criança e do adolescente; 2.

As escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade social demandam políticas educacionais específicas; 3. A profissionalização docente exige novos parâmetros; 4. Cultura e educação articuladas constituem-se o eixo das práticas socioeducativas; 5. O letramento da população brasileira deve ser ampliado e diversificado; 6. A gestão escolar em todas as suas instâncias tem como fim o processo de ensino aprendizagem. (CENPEC, 2012, p. 27).

Em 2013, o CENPEC delineou como objetivo que as políticas educacionais estariam no centro estratégico de sua intervenção. Neste sentido, o CENPEC deveria:

1. Contribuir para o fortalecimento de políticas de educação integral que visem ao desenvolvimento da criança, adolescentes e jovens por meio da articulação de organizações, atores, espaços e saberes; 2. Contribuir para a formulação e implementação de políticas para infância, adolescência e juventude que enfrentem as desigualdades sociais. 3. Contribuir para a valorização e formação dos profissionais da educação, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. 4. Promover a ampliação e a diversificação do letramento. 5. Fortalecer a gestão escolar na identidade da escola, nas relações com as escolas com as quais se relaciona e como integrante de um sistema, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, adolescente e jovens. 6. Contribuir para a construção de uma base curricular nacional comum. (CENPEC, 2013, p. 1)

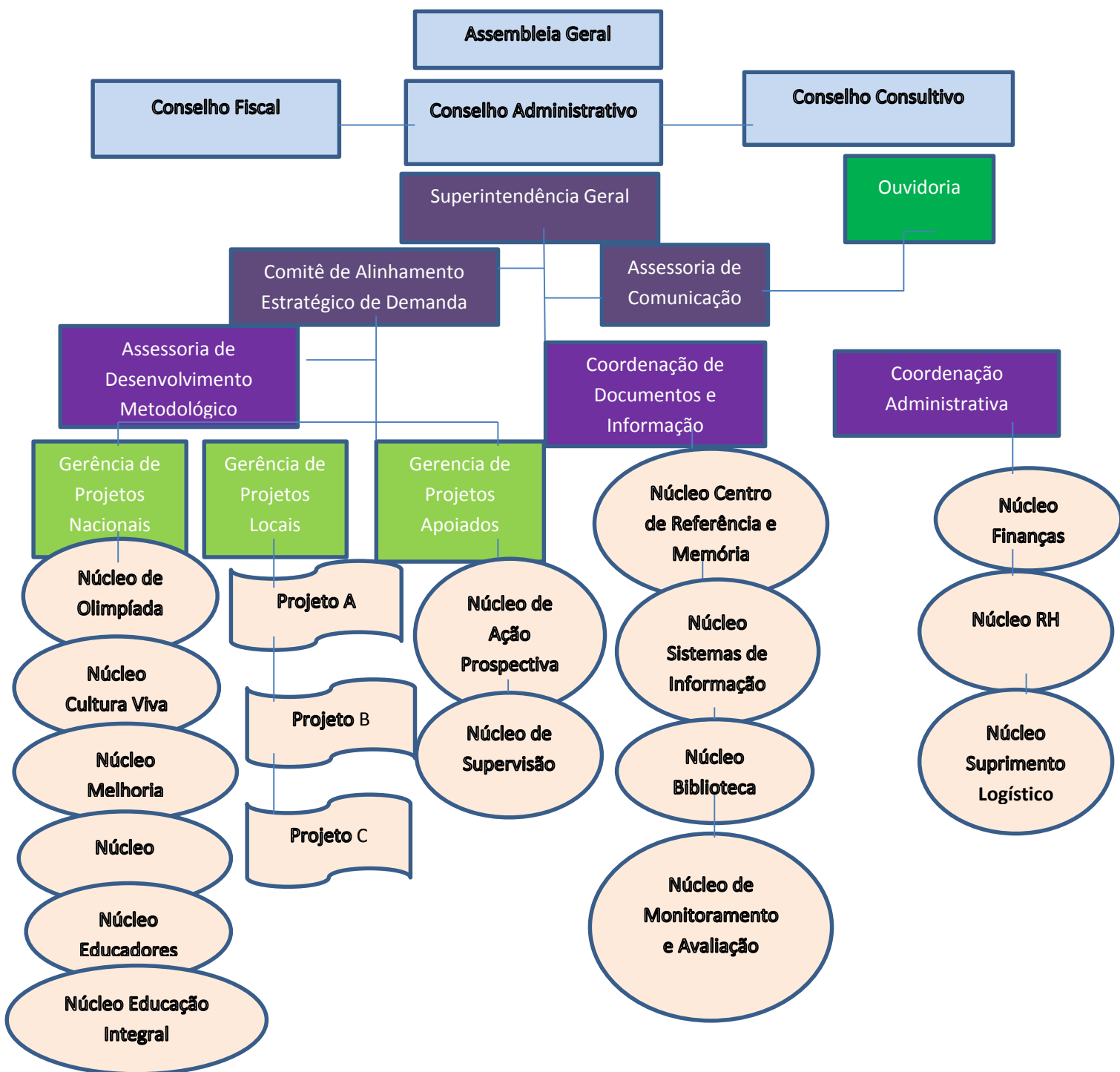
O CENPEC, por meio de estratégias bem definidas, alianças táticas com outros Aparelhos Privados de Hegemonia e formação de intelectuais, tem conseguido inserir suas concepções na agenda da reforma educacional no Brasil. A longevidade na representação dos interesses empresariais, dentro do bloco no poder que define e redefine políticas sociais, também é marca de seu êxito na tarefa de sedimentar a ideologia social liberal. Seu reconhecimento na sociedade como agente “influenciador” de políticas públicas está relacionado a sua capacidade atrair e organizar diferentes camadas de intelectuais de modo a imprimir uma imagem aparentemente distante, tanto do Estado estrito e seus “arcaísmos” burocráticos, quanto do mercado com seu objetivo fulcral pelo lucro, conforme analisaremos a seguir.

4.4- Os intelectuais orgânicos do CENPEC

O CENPEC é uma organização formada por diferentes camadas de intelectuais que assumem distintos papéis. A governança do CENPEC está estruturada em uma diretoria (Presidência, Vice Presidência e Direção Administrativa), dois conselhos (de Administração e Fiscal) e uma equipe de gestão (Coordenação Geral, Assessoria da Coordenação e Coordenação Administrativo-Financeira), além das Coordenações de Áreas e Equipe e de um

Núcleo de Comunicação. Os intelectuais do CENPEC assumem o papel de intelectuais orgânicos, uma vez que executam aquelas tarefas, identificadas por Gramsci (2002), que caracterizam a função histórica dos intelectuais orgânicos da burguesia no interior do Estado Ampliado:

Quadro 10: Estrutura organizativa do CENPEC ORGRONOGRAMA⁴⁸



24 Este organograma foi reproduzido do Relatório anual do CENPEC, 2008.

Esta estrutura organizativa tem garantido a longevidade e o reconhecimento da instituição no bloco social que define e difunde políticas que incidem sobre a “questão social”, e particularmente, as políticas educacionais no Brasil. Seu êxito em dirigir a cultura e ideologia de outros grupos aliados não está relacionado apenas aos recursos financeiros que sustentam o aparelho e permitem a materialização das bandeiras que encampa. A partir da definição precisa das atividades que cada intelectual deve realizar no interior do aparelho privado de hegemonia, o CENPEC tem mantido a unidade ideológica, atuado na formulação, sistematização e difusão de uma “frente teórica”, incidindo sobre a política pública.

No topo da organização estão reunidos os intelectuais que dirigem o aparelho e formulam a pedagogia política do CENPEC. Neles encontram-se os homens e as mulheres que (re) criam a nova concepção de mundo, a partir das orientações internacionais e nacionais que expressam fundamentos do projeto social-liberal e estão ligados diretamente ao mundo dos negócios, às universidades, às agências de fomento, à pesquisa e às outras organizações da sociedade civil com a mesma natureza do CENPEC. Estes intelectuais /dirigentes definem o alinhamento teórico de todo o grupo. Logo abaixo destes conselhos estão os intelectuais que administram as ações do grupo, formando comitês para alinhar as estratégias de ação de todo aparelho e a comunicação interna entre as comissões. Para completar esta tarefa de gerenciamento interno, outros intelectuais cumprem o papel de administrar os recursos financeiros, os recursos humanos e a organização do material interno e do acervo da instituição.

No patamar abaixo, encontram-se os intelectuais administradores dos projetos desenvolvidos pelo CENPEC, que estão subdivididos em projetos de amplitude nacional, como a Olimpíada Portuguesa, Cultura Viva, Educação de Tempo Integral, projetos de amplitude local, realizados em parcerias com secretarias municipais e projetos desenvolvidos por outras entidades apoiadas pelo CENPEC. Entre estes intelectuais e os intelectuais que atuam diretamente na formação política da sociedade estão os intelectuais que sistematizam os princípios defendidos por este Aparelho Privado de Hegemonia e organizam como seus interesses particulares serão transformados em aparentemente universais. Na base desta estrutura estão os intelectuais educadores, que atuam diretamente com a educação ético-política das classes subalternas. Estes homens e mulheres, sob a coordenação de outros intelectuais, vêm multiplicando a pedagogia política do CENPEC, por meio de cursos de formação de agentes para atuarem em áreas ditas vulneráveis, por meio de cursos de formação continuadas, premiações, palestras, fóruns de debates, etc.

A partir deste conjunto de intelectuais, divididos de forma hierárquica e complementar no interior do CENPEC, o aparelho privado de hegemonia tem cumprido com êxito no exercício subalterno da hegemonia social e do governo político. Neste sentido, o aparelho da holding Itaú-Unibanco também incide no desarmamento de toda e qualquer tentativa de ruptura deste bloco histórico, isolando de suas massas os intelectuais subalternos que não se alinham a sua concepção de mundo, inserindo-os em um sistema cultural desligados do contexto social, a serviço da classe dominante. (PORTELLI, 1978).

O principal objetivo das frações organizadas no CENPEC não é a obtenção de lucros imediatos, uma vez que o investimento em empresas (propriamente ditas), em ações e títulos já lhes garante poder econômico. O CENPEC oferece ao grupo que representa a garantia de educação política da sociedade dentro dos parâmetros do social liberalismo e o controle da educação dos trabalhadores de novo tipo. Conforme indica o capítulo II do seu Estatuto, aprovado em 27 de abril de 2017, o objetivo social do grupo é:

Capítulo II -Objetivo Social

Artigo 4º Constitui objetivo social CENPEC a promoção de atividades e finalidade de relevância pública social mediante:

- I- A promoção da assistência social;
- II- A promoção da cultura;
- III- A promoção gratuita da educação de qualidade
- IV- A promoção do voluntariado, da ótica da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
- V- A redução de estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimento técnico e científico que digam respeito as atividades mencionadas nos anos anteriores.

Parágrafo único: em atendimento ao dispositivo da lei 9780, de 23 /03/1999 e nas normas que regulamentam as atividades de educação serão gratuitas e custeadas com recursos do próprio CENPEC.

(CENPEC, Estatuto Social, 2017, p.1)

O CENPEC organiza outras frações do capital promovendo a cultura que defende a perspectiva do crescimento econômico aliado à justiça social. Seus intelectuais orgânicos, formados por meio de cursos, especializações dirigidas pela instituição e por meio de parcerias com instituições de ensino, não precisam dominar as funções essenciais do mundo da produção. Como compreende Gramsci (2002; 2011), eles precisam ter capacidade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Nenhum empresário que decide estabelecer parceria com o CENPEC espera receber instruções técnicas para gerenciar melhor seus investimentos. Quem investe e se alia a esta organização, confia em sua capacidade

organizar a massa de homens e agir politicamente em assuntos que não estão estritamente ligados ao campo econômico.

No decorrer da pesquisa, ao tomar o Estado Ampliado como ferramenta teórica, mas, sobretudo, metodológica, foi elaborado um quadro com os intelectuais orgânicos dirigentes do aparelho privado de hegemonia. Este quadro foi produzido a partir das informações contidas no Relatório de 2016, demonstrando um Conselho Administrativo composto majoritariamente por professores universitários que ocupam cargos em outros aparelhos da sociedade civil, da sociedade política e em alguns casos, também possuem assentos em organismos internacionais:

Quadro 11: Conselho Administrativo do CENPEC em 2016

Nome	Atuação em outros aparelhos da Sociedade Civil	Atuação Aparelhos da sociedade política	Organismos Internacionais
Maria Alice Setúbal	Presidente da Fundação Tide Setubal; Conselheira do Instituto Democracia e Sustentabilidade(IDS) e da Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), Social Fundadora do Movimento Todos Pela Educação	Ministério da Educação 1995-1996	UNICEF (1992-1993/1997/1998) Banco Mundial 1992
Benedito Rodrigues dos Santos	Professor e pesquisador na Universidade Católica de Brasília, no Programa de pós-graduação em Psicologia.	Representante da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), órgão da estrutura da Secretaria Direitos Humanos da Presidência da República. (2008-2010), Coordenação da Comissão Intersetorial Direitos Convivência Familiar e Comunitária(2008-2010)	Tem realizado consultorias de longa duração para organismos das Nações Unidas, Fundo das Nações Unidas para Infância UNICEF-Brasil e organizações não-governamentais internacionais como a Childhood Brasil
Bernardete Angelina Gatti	Diretora e Vice Presidente da Fundação Carlos Chagas	Membro do Conselho Estadual de Educação em São Paulo	Consultora da UNICEF para assuntos de educação básica (1991-1996); Consultora da UNESCO – Brasil (2008-2013)
Daniel Cara	Doutorando da USP Coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação	Membro do Fórum Nacional de Educação	Comitê Diretivo da Campanha Latino Americana de Direito a Educação
Isa Maria Ferreira da	Professora do Mestrado Profissional Adolescente	----	-----

Rosa Guará	em Conflito com a Lei – Universidade Anhanguera de São Paulo. Atuou como Vice-Presidente da Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente		
Ladislau Dowbor	Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Coordenador Técnico de Planejamento de Guiné Bissau (1977-1981) Secretaria de Negócios Extraordinários da Prefeitura de São Paulo-1989-199	Consultor da Secretaria Geral da ONU (1980-1981)
Maria de Salete Silva	Atuou em Organizações privadas	Secretaria de Administração (1993-1994) e Educação (1995-1996) de Salvador	Trabalhou como Coordenadora do Programa de Educação do Unicef no Brasil de 2007- 2014.

Figura 1 Dados Extraídos da Plataforma Lattes e da página eletrônica do CENPEC e do Movimento Todos Pela Educação <http://www.todospelaeducacao.org.br/> acesso em: 13/02/2017

O Conselho Administrativo é o órgão dirigente ao qual cabe a definição de políticas de governança e o direcionamento político e estratégico da entidade, visando o alcance pleno dos seus objetivos sociais. Este conselho é composto por no mínimo três e no máximo sete membros, naturais, residentes no Brasil, que devem ser eleitos para um mandato de três anos. Seus membros são responsáveis pela direção moral e intelectualmente do CENPEC e de seus aliados provisórios.

A presidência da instituição, até 2016, foi ocupada por Maria Alice Setúbal, filha de Olavo Setúbal, Presidente do Banco ITAÚ por 30 anos (entre 1975 – 2005). Neca Setúbal, como também é conhecida, fez mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, em 1979, e doutorou-se em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1992. Atuou como professora do ensino básico por sete anos na rede privada e como docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie, por dois anos, entre 1975 e 1978. Em 1992, atuou como coordenadora do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) e entre 1992 e 1993, coordenou o UNICEFF –Brasil. No período de 1995 e 1997, ocupou o cargo de Assessora Regional de Educação para a América Latina e Caribe na UNICEF e, ao mesmo tempo, exerceu a função de Coordenadora no Ministério da Educação entre 1995-1996. A fundadora do CENPEC ainda preside a Fundação *Tide Setúbal*, organização que atua por meio de parcerias público-privadas em projetos sociais em áreas ditas vulneráveis. Neca também  sócia fundadora do movimento empresarial *Todos*

pela Educação, fundado em 2007, e compõem o conselho de governança da Fundação Itaú Social.

O Conselheiro Benedito Rodrigues dos Santos concluiu mestrado em Ciências Sociais Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorou-se em Antropologia pela Universidade da Califórnia Berkeley (2002). Realizou pós-doutorado nas universidades Johns Hopkins (2005) e da Califórnia em Los Angeles (2006). Conforme informa em seu currículo, trabalha atualmente como professor e pesquisador na Universidade Católica de Brasília, no Programa de pós-graduação, *stricto sensu*, em Psicologia da mesma universidade e como pesquisador associado do *International Institute for Child Rights and Development* (IICRD), Universidade de Victoria, Canadá. Santos dedica-se à produção de conhecimento relacionado às seguintes temáticas. O intelectual pesquisa os seguintes temas: “Formações culturais globais, contextos locais e construção de subjetividades”; “Cidadania, direitos humanos de crianças e adolescentes e políticas públicas”; “Poder, alteridade e formas de violência contra crianças e adolescentes”; “Urbanismo e formas de subjetivação”; “Antropologia da emoção”; “Estudos históricos e psicoantropológicos da infância e da adolescência”; e “processos de construções/negociações identitárias”.

A Conselheira Bernadete Angelina Gatti é professora aposentada da Universidade de São Paulo. Ingressou no CENPEC como consultora técnica, em 1997, e está no Conselho Administrativo desde 2008. Há quarenta anos, Gatti trabalha na Fundação Carlos Chagas (FAPERJ) e hoje ocupa o cargo de vice-presidente da Fundação. Sua produção científica reúne trabalhos sobre avaliação de sistemas escolares, avaliação do processo de ensino aprendizagem e formação de professores. O conselheiro Daniel Cara⁴⁹ ganhou o prêmio *Personalidade da Educação em 2012*, promovido pela *Revista Nova Escola* e o *Prêmio Darcy Ribeiro de Educação*, em 2015. Atualmente, está doutorando-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Paulo. Desde 2006, é o coordenador da *Campanha Nacional Pelo Direito a Educação*, organização que reúne diversas empresas, organizações sociais (OSs) e movimentos sociais. Em artigo intitulado *Participação Social e o Novo Projeto de Educação*, publicado em 2013, Cara defendeu a necessidade de se reconhecer o papel da sociedade civil, tanto na construção de políticas educacionais, quanto na execução de projetos:

A construção conflituosa das leis educacionais com a sociedade civil e a dificuldade de reconhecer o papel dela na feitura das políticas, dificulta a implementação de um projeto educacional capaz de alimentar um novo

⁴⁹ Após se afastar do conselho em 2016, Daniela Cara filiou-se ao PSOL e candidatou-se ao cargo de Senador do Partido Socialismo e Liberdade nas eleições de 2018.

modelo de desenvolvimento socioeconômico. Mais grave, na pauta da educação, muitas gestões, mesmo de esquerda, tem optado por visões mercantilistas promovidas por consultorias e fundações empresariais, em detrimento do diálogo com sindicatos, movimentos sociais e ONGs dedicadas aos direitos educacionais. (CARA, 2013, p.114)

Daniel Cara, que também sublinha a necessidade do investimento em educação de qualidade que vise a formação de bons legisladores, operadores do direito, professores, engenheiros, artistas, arquitetos, empreendedores da nova economia pós-industrial, em consonância com o projeto do CENPEC, defende que o Estado (no sentido estrito), na figura de seus gestores, não está apto implementar sozinho a política pública. Conclui sua análise com uma frase do ex-Presidente da República, Luís Inácio da Silva: “Sociedade Civil não é para ficar na torcida, é para fazer parte do Jogo”.

A Conselheira Isa Maria Ferreira da Rosa Guará cursou graduação em Pedagogia pela UNIVAP - SP e concluiu os cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Apresenta-se como “pesquisadora e assessora de programas e projetos na interface educação, educação social, justiça e assistência social nas áreas de formação, avaliação, pesquisa, gestão e implementação de projetos e políticas públicas”. Entre os projetos coordenados por Guará, destacam-se: *Organizações Sociais de Educação Complementar*, que se propõe a analisar as informações coletadas pelas 1500 organizações sociais inscritas no Prêmio Itau-Unicef para subsidiar processos de formação; o *Programas complementares à escola*, cujo objetivo é levantar a situação e sistematizar conteúdos para o desenvolvimento de projetos de educação social em organizações que atuam no contraturno escolar; o projeto *Políticas e programas de proteção social para crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social*, que trabalha com pesquisar as redes municipais de atenção à criança e ao adolescente nos município de S. José dos Campos, Lorena e Paraibuna.

O Conselheiro Ladislau Dowbor graduou-se em economia na *Economie Politique - Universite de Lausanne* (1968), concluiu mestrado em Economia Social pela Escola Superior de Estatística e Planejamento (1974) e doutorou-se em Ciências Econômicas pela Escola Superior de Estatística e Planejamento (1976). Desde 2013, é professor titular do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor da Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente, assessora os projetos *Governos Locais pela Sustentabilidade* (2015-2017); assessora a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2014- 2017). Dentre os projetos de pesquisa que esteve ou está inserido, destacamos: *Governança Corporativa*

(2014-2017); *Resgatando o potencial do Sistema Financeiro Brasileiro* (2013-17); *Núcleo de Estudos do Futuro* (2012-2017). Conforme descreve, o Núcleo de Estudos do Futuro busca representar e implementar no Brasil a proposta do Projeto Milênio da Universidade das Nações Unidas, com apoio de “recursos internacionais para ajudar na organização de estudos e pesquisa através da atualização constante e aprimoramento do pensamento humano acerca do futuro.”⁵⁰

A Conselheira Maria de Salete Silva graduou-se em Arquitetura pela Universidade Federal da Bahia. Foi Secretária de Administração do município de Salvador, na Bahia entre 1993-1994 e no Biênio seguinte, dirigiu a Secretária de Educação da capital baiana. Entre 2007 e 2014 foi coordenadora do Programa de Educação do UNICEF no Brasil de 2007. Maria de Salete Silva apresenta-se na mídia televisiva e impressa como consultora de políticas educacionais.⁵¹ Coordenou o estudo *Aprova Brasil: o direito a aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*, realizado em parceria entre a UNICEF, Ministério da Educação e o Inep, publicado em 2007. Na edição nº 3 do periódico *Cadernos do Cenpec*, de 2007, Salete Silva aponta seu entendimento sobre parcerias privadas com escolas da rede pública

A ideia de parcerias externas vem da compreensão de que a escola, sozinha, não é capaz de garantir a totalidade dos direitos de crianças e adolescentes. A garantia do direito à vida, à saúde, à liberdade, à convivência familiar e comunitária é resultado da ação de inúmeros organismos, governamentais ou não, das esferas públicas e privadas. A parceria dessas instituições com a escola, além de cooperar para o fortalecimento da própria instituição, contribui efetivamente para a garantia de alguns desses direitos, principalmente, o de aprender. As escolas analisadas exercitam ricas experiências de parcerias com as instituições da comunidade, do município e até mesmo regionais ou nacionais. Os parceiros têm perfis diferenciados, são do setor empresarial (bancos, empresas de comunicação ou pequenos comerciantes), outras escolas, fundações, ONGs, universidades, sindicatos e associações comunitárias ou de moradores.

A maioria delas apoia projetos realizados pelas próprias escolas, como laboratórios de informática, programas de empreendedorismo e segurança no trânsito, combate à violência, apoio a famílias, preservação ambiental e atividades artísticas.

Além de viabilizar projetos, elas criam importantes espaços de mobilização social pela qualidade na educação.” (Cadernos do CENPEC, 2007, p 105)

Com exceção de Maria Alice Setúbal, então presidente, nenhum dos conselheiros tem origem empresarial, apesar de se constituir em um Aparelho de Hegemonia do conglomerado Itaú-

⁵⁰ LATTES, acesso em 21/02/2017

⁵¹ Cif Entrevista

Unibanco. O fato de seu conselho administrativo não ser composto por representantes direto desta entidade, no entanto, não representa uma contradição. Uma das características mais marcantes de todo o grupo que se desenvolve na direção de domínio, segundo Gramsci (2002), é a luta pela assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais. De acordo com o marxista, estes intelectuais “preexistentes” se apresentam como figuras de uma continuidade histórica interrompida que não é questionada nem pelas mais complexas e imediatas mudanças sociais e políticas. (LIGUORI E VOSA, 2017, P432)

Consideramos que a estratégia de nomear intelectuais identificados com a universidade brasileira para o Conselho Administrativo contribui para o êxito da entidade na promoção da ideia que seus projetos estão em consonância com a produção científica e atendem exclusivamente as demandas sociais. Estes intelectuais, ligados organicamente ao CENPEC, gozam de autonomia relativa em relação aos interesses materiais das frações que dirigem a entidade. Os projetos encampados por eles, por dentro e por fora do CENPEC, geram credibilidade da entidade perante aos investidores financeiros e garantem seu reconhecimento junto a sociedade. A inserção destes intelectuais em agências de fomento à pesquisa, públicas e privadas, também contribui a assimilação de outros intelectuais alinhados à matriz ideológica que orienta os trabalhos dirigidos pela entidade. A participação em agências da sociedade política, como ministério e secretarias é fundamental para a materialização dos projetos. O quadro de associados da entidade também aponta a relação entre o CENPEC e estes intelectuais tradicional, as empresas e aparelhos responsáveis pela pedagogia política da hegemonia (NEVES, 2005).

Quadro 12: Intelectuais orgânicos do CENPEC

Nome	Atuação profissional e Ligações com outras entidade
Aldaíza de Oliveira Sposati	Professora Titular e Coordenadora do Centro de Estudos de Desigualdades Sócio-Territoriais (CEDEST) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Ana Beatriz Mose	Presidente do Instituto Esporte & Educação
Ana Lucia Império Lima	Diretora Executiva do Instituto Paulo Montenegro
Antonio Carlos Ronca	Professor na Pontifícia Universidade Católica PUC-SP e Conselheiro e Vice-Presidente do Conselho da Câmara de Educação Básica
Benedito Rodrigues dos Santos	Professor e pesquisador na Universidade

	Católica de Brasília, no Programa de pós-graduação em Psicologia
Bernardete Angelina Gatti	Diretora e Vice Presidente da Fundação Carlos Chagas.
Celso Fernando Favaretto	Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)
Eduardo Dias de Souza Ferreira	Professor da Escola Paulista de Ensino Superior, Universidade Metropolitana de Santos, Escola Superior do Ministério Público de São Paulo
Fernando Rossetti Ferreira	Diretor Executivo do Greenpeace Brasil
Helio Mattar	Presidente do Instituto Akatu
Jose Roberto Sadek	Executivo diretor do APAA – Associação Paulista de Amigos da Arte
Ladislau Dowbor	Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Marta Grosbaum	Gerente de Desenvolvimento e Conteúdo do Instituto Unibanco
Oded Grajew	Integrante do Instituto São Paulo Sustentável (ISPS) e da secretaria executiva da rede Nossa São Paulo
Odilon Guedes Pinto Junior	Professor Adjunto do Departamento de Economia das Faculdades Oswaldo Cruz e professor convidado da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP. É também conselheiro do Conselho Regional de Economia de São Paulo
Reginaldo José Camilo	Superintendente de Finanças do Banco Itaú
Ricardo Campos Caiuby Ariani	Consultor na empresa Ariani Consultores Associados
Vera Lucia Wey	Consultora na empresa Novação Consultoria Social e Educacional
Vera Masagão Ribeiro	Coordenadora de Programas da Ação Educativa e Membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais – Abong
Zita Porto Pimentel	Consultora Pedagógica da Fundação Iochpe

De acordo com o Estatuto Social, para tornar-se membro do quadro social, as pessoas naturais ou jurídicas devem concordar com o Estatuto e expressar em sua atuação dentro do CENPEC

e fora dele, os princípios nele defendidos: ter idoneidade e reputação ilibada e ter sido recomendado por outro associado. Os associados devem colaborar com o CENPEC, cumprir o Estatuto e acatar com deliberações dos órgãos do CENPEC.

A análise sobre o quadro de intelectuais do CENPEC nos permitiu identificar que oito, dos vinte nomes arrolados, são professores universitários, 10 representam instituições e fundações ligados a interesses empresariais e 2 estão diretamente ligados às atividades financeiras do conglomerado Itaú-Unibanco: Reginaldo José Camilo e Maria Grosbaum. Reginaldo José Camilo é membro da *Comissão de Integração e Controle* do Itaú, responsável pela definição de programas, projetos e critérios para investimento. A comissão também é responsável pela análise dos resultados das atividades da Fundação Itaú Social. Maria Grosbaum é gerente de conteúdo do Instituto Unibanco. Este instituto foi fundado em 1982 e atualmente, é uma das instituições responsáveis pelo investimento privado do conglomerado Itaú-Unibanco, cujo foco das ações é na escola pública brasileira. A presença dos representantes do conglomerado Banco Itaú–Unibanco, responsáveis pelo investimento social desta empresa, comprovam que a relação de autonomia e distinção entre o CENPEC e o grupo empresarial é apenas relativa. O conglomerado é o principal parceiro financiador dos projetos dirigidos pela CENPEC desde a fase inicial de investida no debate e ação sobre as questões sociais.

Além dos associados propriamente ditos, o Estatuto Social prevê outra modalidade de sociedade: de acordo com o artigo 8º, a pessoa natural e jurídica que, identificando-se com os princípios e valores do CENPEC, queira colaborar com o seu trabalho para a consecução dos objetivos sociais da entidade sem associar-se, podendo atuar como *Colaborador Voluntário*. O estatuto também prevê a modalidade de contribuinte eventual. Esta categoria, definida como *Contribuinte Voluntário*, não precisa se associar a entidade podendo colaborar pontual, esporadicamente ou regularmente para consecução dos objetivos da entidade. Apesar de estar localizada na cidade de São Paulo, sua ação não se restringe à realização de programas nesta região. Ao longo dos anos, a entidade ampliou seu número de projetos, seu raio de ação e se fortaleceu na disputa com outras entidades pela impressão dos interesses de seus representados nas políticas educacionais e assistencialista. Na atualidade, o CENPEC organiza um conjunto bastante diverso de associados na sociedade civil, incluindo frações da classe dominante, como bancos, indústrias, empresas de telecomunicações e fundações empresariais, e frações da classe “subalterna”, como associações comunitárias e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Entre seus “parceiros”, o CENPEC inclui agências da sociedade política, como o Ministério da Cultura, o Ministério da Educação e o Ministério da

Justiça, além de uma agência de um Estado estrangeiro: o Ministério da Educação de Cabo Verde. O CENPEC tem no Instituto Itaú Social seu principal parceiro e financiador de seus projetos, programas e assessorias.

Nessas três décadas, o CENPEC formulou currículos, produziu materiais pedagógicos dirigidos a programas de aceleração da aprendizagem em Secretarias estaduais e municipais de Educação e participou da formulação e execução de projetos destinados à formação docente⁵². Durante a década de 1990, obteve êxito na coordenação de projetos, que contou com a parceria entre entidades públicas e privadas, caracterizando-se como um dos principais articuladores desse movimento de inserção empresarial nas redes públicas de ensino. Como descreve em sua publicação, *CENPEC: uma história e suas histórias* (2007), a entidade não se propõe a concorrer com outras organizações na promoção de projetos. Seu intuito é negociar e auxiliar outros grupos, garantindo assim, a adesão de outras instituições e docentes de universidades públicas e privadas.

4.5- Alianças para o equilíbrio instável: parceiros e financiadores

O CENPEC organizou, ao longo de sua história, uma estrutura própria de recursos humanos, materiais, físicos e financeiros, voltada para o desenvolvimento de ações pedagógica e cultural, de caráter profissional dos serviços e com capacidade de administração do cotidiano, divulgação das ações e introdução de seus interesses no interior das agências do Estado estrito, responsáveis pelas políticas educacionais, além de intensa articulação com demais organizações da iniciativa privada e outros Aparelhos Privados de Hegemonia. As receitas do CENPEC são constituídas pelas seguintes fontes:

- Artigo 6º Constituem as receitas do CENPEC:
- I. As contribuições periódicas ou eventuais de pessoas naturais ou jurídicas, associadas ou não;
 - II. As doações, legados subvenções, auxílios, diretos ou créditos e outras aspirações proporcionada por pessoas físicas ou jurídicas, privadas ou públicas, inclusive governamentais, nacionais ou internacionais ou de outros países;
 - III. As receitas advindas das suas atividades próprias compreendidas nos objetivos social permitidas pela lei; e
 - IV. Os rendimentos produzidos por todos os seus bens, valores, títulos e outros direitos, bem com a iniciativa destinadas a captação de recursos.
- (CENPEC, Estatuto, 27/04/2017, p.2)
-

De acordo com os dados do CENPEC, presentes no relatório de 2006 analisados por Luz (2009), a maior parte dos recursos financeiros que movimentavam suas ações tinham origem nas fundações empresariais (76%), seguidos da União (17%); em menor número, recursos dos municípios (3%) e agências multilaterais (2%) e um montante menor ainda dos estados (1%) e de recursos próprios (1%). Nos relatórios anuais de atividades de 2008 e 2010, observamos o aumento da contribuição da União e a queda na contribuição das fundações empresariais para os fundos do CENPEC. No relatório de 2008, o CENPEC demonstrou um balanço das receitas de 2006, 2007 e 2008 e revelou que em 2006, a contribuição das fundações empresariais compunha (77,3%) da receita da organização, em 2007 esta contribuição sofreu uma leve queda para (72%), em 2008, diminuiu um pouco mais para 65,7%.

O relatório de 2010 apontou nova diminuição da participação das Fundações empresariais na composição de seu orçamento. Em contrapartida, houve um aumento expressivo da contribuição do poder público (União, Estado e Município). Em 2006, o “poder público” (não especificado) contribuiu com (20,8%); em 2007, com 33,9%; em 2008, a contribuição da União chegou a 25,3%. Já em 2010, a contribuição da União subiu para 34% da receita. Estados e municípios compuseram 8% e 4% da receita do CENPEC. Não foi possível identificar nos demais relatórios pesquisados o percentual de investimentos do CENPEC dividido por setores. Esse período de crescimento da participação da União na receita do CENPEC, entre 2007-2010, coincide com a implementação do Programa do governo federal *Mais Educação*. Na autobiografia, produzida pelo CENPEC, em 2006, foram listadas as empresas, institutos e organizações das sociedades civil e política que estabeleceram algum tipo de aliança com o aparelho no período entre 1988 e 2006:

Quadro 13: Parceiros do CENPEC na Sociedade Civil 1988-2006

Associações	Bancos	Institutos	Fundações	Empresas
Associação Beneficente Provisão (SP)	Banco do Brasil AS	Instituto Algar de Responsabilidade Social	Fundação Athos Bulcão	Rede Globo de Televisão
Associação Cairuçu (RJ)	Banco Interamericano de Desenvolvimento	Instituto Ayrton Sena	Fundação Belgo Mineira	Magazine Luiza
Associação Comunitária Monte Azul (SP)	Banco Itaú	Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário Queiroz Filho (IBEAC)	Fundação Carlos Chagas	Metrô: Companhia do Metropolitano de São Paulo

Associação Cultural e Desportiva Bandeirantes (SP)	Banco Mundial	Instituto C&A	Fundação Clemente Mariano	Rede Bandeirantes de Rádio e Televisão
Associação Cultural, Recreativa e Social Turma da Touca (SP)	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS)	Instituto Camargo Correia	Fundação de Ação Social de Curitiba (PR)	Tv Cultura
Associação de Ensino de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo - Escola da Cidade (AEAUSP)	Banco Volkswagen	Instituto Cardeal Rossi (SP)	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (Febem/SP)	Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
Associação de Moradores Cantareira (SP)	-----	Instituto Credicard	Fundação Estudar	Natura
Associação de Moradores do Instituto Rural e Adjacências (SP)	-----	Instituto Criança é Vida	Fundação Gol de Letra	Empresa de Correios e Telegráfos
Associação de Moradores do Jardim Horizonte Azul (SP)	-----	Instituto Criar	Fundação Instituto de Administração (FIA/USP)	Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária
Associação de Moradores do Jardim Rosana (SP)*	-----	Instituto Cultural e Filantrópico Alcoa	Fundação Itaú Social	Votorantin Celulose e Papel
Associação de Mulheres Empresárias do Brasil (Amebras/RJ)	-----	Instituto de Cidadania Empresarial (ICE)	Fundação Orsa	Terra Networks S.A.
Associação dos Moradores Vale Verde (SP)	-----	Instituto de Educação de Resende (RJ)	Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz)	Paparazzi Estúdio Fotográfico Ltda (SP)
Associação Educacional Labor	-----	Instituto de Estudos Especiais (IEE-PUC/SP)		Petrobras - Petróleo Brasileiro S/A
Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE/MG)	-----	Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social	Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE-SEE/SP)	Porto Seguro Cia de Seguros Gerais
Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE/MG) Associação Projeto Roda Viva (RJ)	-----	Instituto Mauá de Tecnologia (IMT)	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade)	-----
Federação das Associações de	-----	Instituto Minidi Pedroso de Arte e	Fundação SOS Amazônia (AC)	-----

Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS)		Educação Social (IMPAES)		
Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan)		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)	Fundação Telefônica	-----
Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan)		Instituto Paulo Freire (IPF)	Fundação Vale do Rio Doce	-----
Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife)		Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA)	Fundação Vanzolini (USP/SP)	-----
Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae)		Instituto Tide Setubal (Itas)	Fundação Vitae	-----
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)		Instituto Tomie Ohtake	Fundação Volkswagen	-----
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)		Instituto Universidade Popular (Unipop/PA)	Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)	-----
Serviço Social Bom Jesus (SP)		Instituto Votorantim	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife)	-----
Serviço Social do Comércio/SP (Sesc)		Instituto WCF-Brasil	Grupo Vicunha	-----
Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (Semesp)		Itaú BBA		-----
Sindicato dos Trabalhadores nas		Itaú Cultural		-----

Indústrias de Calçados e Vestuários de Franca e Região (SP)				
Sociedade Amigos de Bairro do Jardim Horizonte Azul e Vila do Sol (SP)		Itaúsa		-----

O quadro explicita a aliança do CENPEC com associações de moradores da cidade de São Paulo, sindicatos de trabalhadores, instituições de ensino, fundações empresariais, além de empresas de comunicação, comércio, agronegócio e bancos. Destacamos a presença de duas importantes representantes das frações do capital, que se uniram em aliança instável ao CENPEC para viabilizarem sua incursão sobre as políticas para escolas públicas brasileiras: o GIFE e o Instituto Ethos. O GIFE reúne, na atualidade, 129 empresários e seus investimentos na área social somam 30 bilhões por ano. O grupo, pioneiro na representação empresarial em políticas sociais, conta com incentivos fiscais, por meio do poder público, para realizar grande parte do chamado “Investimento social Privado”. Segundo Martins (2009), o GIFE, criado em 1995, foi fundado com a missão de incentivar a intervenção burguesa na “questão social”. O grupo original foi formado por vinte e cinco grandes empresários, com sede no Brasil, com a intenção de oferecer um novo horizonte político às intervenções empresarias. No artigo 3º do Estatuto Social de 1999 da entidade estão descritos seus objetivos:

O GIFE tem por objetivo contribuir para a formação do desenvolvimento sustentável do Brasil, através do fortalecimento político institucional e do apoio à atuação estratégica de institutos e fundações de origem empresarial e de outras entidades privadas que realizam investimento social voluntário e sistemático, voltado para o interesse público. (MARTINS, 2009, p.146).

O GIFE, segundo Martins (2009), procura unificar esforços e orientar ações comuns de grandes grupos empresarias atuantes no país, imprimindo uma marca ideológica única, identificada com os preceitos da nova pedagogia da hegemonia, contribuindo para o processo de afirmação do novo padrão de sociabilidade.

O Instituto ETHOS foi criado, em 1998, por um grupo de empresários, com a finalidade de criar uma nova mentalidade empresarial sobre a relação entre economia e política, tendo o social como a questão prioritária (MARTINS, 2009). A entidade se identifica como “um polo de organização de conhecimento e troca de experiência e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar sua prática de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.” (ETHOS,

2017). Martins (2009) considera que o Grupo ETHOS proporcionou o amadurecimento e a radicalização das ações políticas do empresariado na sociedade civil. Observamos que parceria entre o Instituto ETHOS e o CENPEC gerou muitos projetos de estímulo a atuação empresarial em escolas públicas. Em 1998, a dupla produziu o livro: *Parceria: Responsabilidade Social* com apoio do Banco Itaú.

O CENPEC não procura seus parceiros apenas entre os empresários e os movimentos da sociedade civil. Ele também depende da unidade relativa com agências do Estado no sentido restrito, para manter-se financeiramente e garantir a universalização de seus interesses. Encontramos em seus relatórios alianças com secretarias municipais de Educação, de Saúde, Assistência Social, com Secretarias Estaduais de vários estados brasileiros, com o Ministério da educação, Ministério da Cultura, “Ministério da Previdência e Assistência social”, Ministério da Justiça, Ministério do Trabalho, etc. Chama atenção a parceria entre o CENPEC e duas agências que organizam representantes dos municípios e dos Estados a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

A UNDIME foi fundada em 1986, um ano antes da criação do CENPEC, durante a efervescência das lutas pela redemocratização do país. A instituição define como finalidade a articulação, mobilização e integração dos dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Declara como princípio: a democracia que garante a unidade de ação institucional; a afirmação da diversidade do pluralismo, gestão democrática com base na construção do consenso, ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade, autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições, visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados. (UNDIME, 2017).

A UNDIME reúne secretários de educação (identificadas por ela como dirigente que estão em exercício, os “membros natos”, ex-dirigentes municipais de educação, “membros solidários” e os “membros honorários”, pessoas com reconhecida contribuição na melhoria da educação em âmbito municipal. Mantém relações com sindicatos, confederações, associações, “organizações não governamentais”, movimentos sociais, interessadas no campo educacional. Como afirma em seu site, a principal rede que integra é a *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* que reúne mais de 200 organizações. De acordo com Neves (2015), a UNDIME, depois de se constituir nos anos de abertura política, se reconstituiu a partir de 1995, com apoio de organismos internacionais, para socializar as diretrizes político-ideológicas dos governos neoliberais e implementar as políticas formuladas pelo núcleo estratégico da

aparelhagem estatal federal, a partir de diretrizes internacionais. Sua secretaria em Brasília, que estava fechada em 1992 por falta de recursos financeiros, foi reaberta e hoje, recebe apoio permanente do UNICEF, UNESCO e Fundações Internacionais. Esta interpretação sobre a trajetória da UNDIME esclarece a aliança deste organismo com o CENPEC, no desenvolvimento de diversos projetos e, em particular, na elaboração e implementação do Programa *Melhoria da Educação no Município*, estruturado em conjunto com o UNICEF e a Fundação Itaú Social (FIS), a partir de 1999.

O Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) é outro importante aparelho aliado do CENPEC na educação política da sociedade. Assim como a UNDIME, o CONSED não se define como um aparelho da sociedade política, mas reúne representantes do poder público: os Secretários de Educação Estaduais e do Distrito Federal. Fundado no mesmo ano da UNDIME, em 1986, o CONSED se declara como associação de direito privado, criada com o objetivo de “promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação” em prol do “desenvolvimento de uma educação pública de qualidade”. No conjunto de ações do grupo está descrito: participar na formulação e avaliação das políticas nacionais de educação, coordenar e articular ações de interesse comum das Secretarias, promover intercâmbio de informações e de experiências nacionais e internacionais, realizar seminários, conferências, cursos e outros eventos, desenvolver programas e projetos, e articular com instâncias do governo e da sociedade civil. Os principais “parceiros” do CONSED são Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, CENPEC, Fundação Victor Civita, Gerdau, *British Council* no Brasil, Embaixada da América UNESCO, UNDIME, MEC.’

O CONSED, segundo Faleiro e Neves (2015), deixou seu papel original de crítico da política educacional para atuar como disseminador das diretrizes político-ideológicas dos governos neoliberais, inspiradas, por sua vez, nas diretrizes internacionais. O CONSED também reconfigurou sua organização e suas práticas, implantou uma secretaria executiva em Brasília, aprovou um novo estatuto e regimento interno. Aproximou-se do MEC, do Conselho Nacional de Educação e da UNDIME. Segundo as autoras, em relação ao conjunto de recursos financeiros aplicados no CENPEC, entre os anos de 1995 e 1996, somente 26% eram provenientes das anuidades pagas pelos sócios da organização, 67% foram provenientes de doações, contratos, convênios e apoio financeiro específico de organismos internacionais. (CONSELHO NACIONAL DE SECRETARIAS DA EDUCAÇÃO, 1996, p.63 apud FALEIROS e NEVES, 2015, p.117). O CONSED tornou-se especialista na área de gestão escolar, desde 1996. Criou a *Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (Renagester)*, a

Revista Gestão em Rede, o Programa de Capacitação à Distância de Gestores (Progestão) e o Prêmio Gestão Escolar.

A Fundação Itaú Social e o CENPEC, enquanto Aparelhos Privados de Hegemonia vinculados ao capital financeiro, têm o papel histórico de legitimar e reproduzir a estrutura econômica e o projeto político de sua classe. Encoberto por uma capa de neutralidade, o complexo pedagógico do Itaú-Unibanco possuiu uma ampla rede de organismos aliados que auxiliam a fração financeira na organização das “vontades coletivas”. Nas últimas décadas, essas instituições apropriaram-se de bandeiras históricas da classe trabalhadora e penetraram de forma contumaz na escola pública e na política educacional, sob a justificativa de abrir a escola à participação da comunidade. É importante destacar a atuação complementar e sistemática destes organismos na disputa por hegemonia na sociedade civil e na construção o consenso no interior dos aparelhos da sociedade política. Tiradentes (2012) se dedicou ao estudo de novas modalidades de privatização da escola pública e identificou alguns elementos que contribuíram para a materialização desta ideologia nas últimas décadas:

- Crise de paradigma no mundo acadêmico, que passa a desqualificar as ciências sociais de base marxista, substituindo-a por referenciais mais preocupados com o âmbito focal da crítica;
- Comprometimento de centrais sindicais de trabalhadores com novos governos e a limitação /autolimitação de sua capacidade crítica;
- Práticas autofágicas no interior do movimento dos trabalhadores na luta política interna;
- Adesão de importantes intelectuais originalmente vinculados à luta pela pedagogia crítica a governos “contraditórios”, avalizando as pedagogias do mercado como se assim não fossem, por sua reputação histórica de “intelectual de esquerda”;
- Capitulação de parcela dos intelectuais ao paradigma d mercado e/ou aos ditames de políticas educacionais oriundas do Banco Mundial e outros, abandonando relativizando sua ação como intelectual da classe trabalhadora;
- Emersão de movimentos sociais foquistas, setorizados, não classistas;
- Desencanto de antigos militantes com a onda hegemônica de críticas aos “Socialismo Real”;
- Poder de controle da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, que silenciam sobre os movimentos sociais críticos ou ridicularizam e “demonizam” gerando modos de percepção desfavorável à ação transformadora;
- Intensa campanha de desmoralização dos poderes públicos e aos desencanto com qualquer possibilidade de mudança. Difusão no senso comum da associação entre política e corrupção.

(TIRADENTES, 2012, p.58)

As determinantes elencadas pela autora, somadas à conhecida ideologia da crise da escola pública e ao enfraquecimento dos movimentos sociais comprometidos com a educação

transformadora, favoreceram a incorporação da ideologia do capital financeiro pelo senso comum e fortaleceram os Aparelhos Privados de Hegemonia na disputa pela impressão de seus interesses no interior da sociedade política. Desde a década de 1980, além de participar da definição e redefinição de políticas macroeconômicas, o capital financeiro transformou-se no principal articulador da política educacional escolar. Sob sua direção e com ajuda de organismos e de intelectuais aliados, a educação deixou de ser tratada como um direito e passou a ser considerada um serviço. Nesta “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES,2005), a função tradicional da escola, seu currículo, sua forma de administração e o trabalho docente foram questionados, passando a ser considerados entraves para aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento econômico do país. O complexo pedagógico do Itaú-Unibanco atuou de forma sistemática para difusão do diagnóstico da falência da escola pública e na promoção do receituário social- liberal comprometido com a recomposição do sistema.

5 A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS BANQUEIROS

A holding Itaú Unibanco, por meio de seus Aparelhos de Hegemonia, tem sido uma das principais formuladoras e difusoras do projeto hegemônico de educação de tempo integral no Brasil. O presente capítulo analisa o processo que levou da holding ao lugar de definidora e redefinidora da políticas de educação de tempo integral, imprimindo seu ponto de vista sobre “educação integral” na agenda pública, em nível nacional. A concepção de “educação integral”⁵³ trabalhada pela fração do capital financeiro reúne princípios comuns aos fundamentos do projeto ideológico social liberal, tais quais: a reconfiguração do papel do Estado, a sistematização das “ações sociais” empresarias, o estímulo à “nova cultura do voluntariado e a avaliação dos programas. Não esteve entre os nossos objetivos comparar os diferentes modelos de ampliação do tempo escolar na história, tampouco avaliar as nuances entre os conceitos que embasam os programas que caminham neste sentido. Nosso mote foi entender o modelo de educação de tempo integral, defendido pela holding Itaú-Unibanco, para o tema. Neste sentido, consideramos relevante rastrear os caminhos da construção do conceito de “educação integral” que tornou-se referência para a política nacional de ampliação do tempo escolar, materializada do Programa Federal Mais Educação, a partir de 2007.

Ao considerar a educação como campo estratégico para a reestruturação produtiva, a holding Itaú Unibanco tem vocalizado a necessidade de aumentar o tempo diário da escola para populações ditas vulneráveis, com a finalidade de promover a cultura da paz, da cidadania e o desenvolvimento econômico, sem vincular este projeto ao debate sobre a ampliação do orçamento da educação pública do país. Os aparelhos da holding defendem um modelo de “Educação Integral” descentralizado, estruturado no trabalho voluntário e não realizado exclusivamente pela escola. Este projeto, que hoje hegemoniza as políticas públicas sobre o tema, tem sido organizado em torno de duas principais justificativas: a escola precisa criar estratégias para garantir a permanência na escola de jovens e criança sem situação de “vulnerabilidade” e para tornar seu currículo mais interessante estes estudantes.

Apesar de não ser recente, o debate sobre o aumento do tempo escolar vem ganhado centralidade no conjunto de estratégias definidas internacionalmente para assegurar a

⁵³Segundo Lavinias, há 8 definições sobre o que é a Educação Integral: a) formação do homem integral; b) preparação para a vida; c) formação integral; d) princípio organizador do currículo escolar; e) produto do desenvolvimento de temas geradores; f) escola de tempo integral; g) articulação dos diferentes agentes sociais; h) direito à aprendizagem. Pra maiores detalhes, ver Bairro Escola: Inovação na Estruturação da Rede de Proteção Local em Nova Iguaçu. Relatório Parcial I, Coordenação-geral Lavinias L., 128 páginas, março de 2008, pág. 19 a 23.

reestruturação produtiva. No início da década de 1990, dois grandes eventos, organizados pelas entidades que compõem as Organizações das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial tornaram-se referências para as reformas educacionais: a Conferência Mundial Educação Para Todos, realizada em Jomtien (1990), e a Conferência das Cidades Educadoras, realizada em Barcelona (1990).

O presente capítulo está dividido em três partes. No primeiro bloco, analisamos a construção da agenda de ampliação da jornada escolar no interior da Fundação Itaú Social e no CENPEC e a disputa pelo conceito de “educação integral” desenvolvida a partir da década de 1990, após a definição dos consensos internacionais que elegeram a educação como campo estratégico para recuperação do crescimento econômico e estabilidade política. No segundo momento, investigamos as ações e os fundamentos do capital financeiro para influenciar e promover as políticas de ampliação do tempo escolar em todo território nacional. No terceiro bloco, analisamos a influência do CENPEC e da fundação Itaú Social na formulação, reformulação e difusão da política pública federal de fomento à ampliação da diária escolar, materializada no Programa Mais Educação.

5.1- A construção da agenda de expansão do tempo escolar no interior da Fundação Itaú Social e do CENPEC.

O CENPEC e a Fundação Itaú Social são as principais organizações da sociedade civil, representantes do capital financeiro, presentes na definição e redefinição da política de ampliação do tempo escolar. O Relatório anual da Fundação Itaú Social, produzido para demonstrar as atividades do grupo no ano de 2016, apontou uma ampla rede de ações desenvolvidas conjuntamente pelos aparelhos da holding Itaú Unibanco para promover esta política.

O Prêmio Itaú-Unicef, criado em 1995, constitui-se em uma das principais estratégias do Itaú Unibanco para expandir seu modelo de ampliação do tempo da escola e conformar os trabalhadores “voluntários” dentro de sua visão de mundo. A partir dessa iniciativa, o CENPEC e a Fundação Itaú Social, mapearam as “organizações da sociedade civil” que atuavam no interior de escolas públicas em todo Brasil e garantiram a multiplicação do número de intelectuais difusores de sua visão de mundo. O Prêmio faz parte do Programa Educação e Participação, que se estrutura em torno de duas ações consideradas estratégicas: mobilização social e formação extensiva e sensibilizadora de agentes locais/regionais para ações complementares socioeducativas. De acordo com a descrição do

CENPEC, a originalidade do programa estava no investimento em ações complementares à escola (e não propriamente na escola), na crença de que crianças e adolescentes “vulnerabilizados” pela pobreza necessitavam desenvolver e ampliar seu universo de experiências culturais, lúdicas e socializadoras para conquistar acesso, permanência, aprendizagem e participação escolar (Centro de Referência e Memória, Projeto: Prêmio Itaú - Unicef 019).

Esta ação envolveu o reconhecimento e a conformação das agências e agentes que atuavam no interior da escola pública brasileira, dentro da ideologia de que a escola precisava abrir suas portas aos saberes da comunidade, deveria estabelecer parceria com instituições fincadas na cidade e garantir a proteção social de crianças e jovens em situação de “vulnerabilidade” social. Para a holding Itaú Unibanco, o Prêmio Itaú-Unicef foi fundamental porque organizou o ativismo empresarial no interior da escola, atraiu novos funcionários para viabilizar sua ação e serviu de balão de ensaio para as experiências de expansão do tempo escolar por meio das ações complementares à escola. No ano de 2016, o CENPEC foi solicitado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), para realizar o *Projeto Seminário de Educação Integral* com a finalidade de estimular a reflexão e a divulgação de experiências construídas a partir da escola ou da parceria desta com outras “agências formais e informais de educação, cultura e proteção”.

A agenda da expansão do tempo escolar foi construída pelo capital financeiro, com base nas diretrizes definidas na Conferência Mundial Todos pela Educação e no Encontro Mundial de Cidades Educadoras. Os eventos foram realizados em 1990 e influenciaram uma série de políticas públicas educativas em toda a América Latina. Segundo Moacir Gadotti (2000), nas reuniões preparatórias da Conferência, cada agência defendeu um tipo de proposta que se tornou complementar. A UNESCO priorizou o combate ao analfabetismo das mulheres, tomando como bandeiras: a defesa da equidade, no lugar de igualdade; a diversidade cultural e a formação do magistério. O UNICEF trabalhou com a bandeira da “educação integral” e suas necessidades básicas. Segundo o autor, a partir de Joimtiem, a educação passou a não ser mais identificada apenas com a escolaridade, pois apesar do propósito quantitativo da Conferência de reduzir o analfabetismo no mundo, o UNICEF tentou dar uma conotação qualitativa, abordando a qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O PNUD deu ênfase à ideia de que a melhoria dos índices de educação, tendo em vista o crescimento econômico e o Banco Mundial, preocupou-se com o gerenciamento dos recursos, insistindo na tese de que havia recursos para a educação, mas havia mau aproveitamento (GADOTTI, 2000, p. 28).

Este consenso apontou para a satisfação das necessidades básicas das crianças e jovens, incorporando uma nova perspectiva de aprendizado. Além da leitura, escrita, expressão oral, cálculo, etc, a escola deveria se preocupar com conteúdos considerados básicos para os estudantes sobreviverem, melhorarem sua qualidade de vida, trabalharem com dignidade, participarem do desenvolvimento, tomarem decisões fundamentais e continuarem aprendendo, enriquecerem valores culturais e morais comuns. Para ampliar a educação, o documento final produzido pela conferência orientou os países signatários a promoverem, da maneira que lhes fossem mais adequada, cinco ações: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da educação básica; proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem; fortalecer alianças.

. O conjunto de medidas propostas no plano de ação apontou para a ampliação da escola sem, no entanto, prever o aumento do número de vagas disponíveis nas redes de ensino. Antes da criação de novas instituições, os países deveriam “construir sobre os esquemas de aprendizagens existentes, reabilitar as escolas deterioradas, aperfeiçoar a capacidade e as condições de trabalho do pessoal docente e dos agentes de alfabetização, pois, segundo o plano de ação, estas medidas seriam mais rentáveis e produziriam resultados mais imediatos que os projetos iniciados a partir de zero (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). As orientações também apontavam para o aumento de trabalhadores na escola, por meio da adesão voluntária de grupos ou da comunidade, sugerindo a incorporação de temas currículos escolares, que contribuíssem com a qualidade de vida como nutrição, saúde, combate a Aids e para a cultura da paz. As ações deveriam basear-se na premissa do diálogo entre múltiplas agências do governo, da “sociedade civil” organizada e do mercado.

Em 1999, diversas entidades ligadas aos movimentos empresariais, representantes do governo brasileiro e pesquisadores do campo da educação apresentaram a avaliação dos resultados da Conferência de Joimtien no Brasil, destacando mudanças no modo de formular e executar a política brasileira. Em relação ao novo papel do Ministério da Educação, Maria Aglaê de Medeiros Machado, Consultora do Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (CONSED) destacou:

Rompimento do MEC com a tradição autoritária
O reconhecimento pelo MEC do esgotamento de um modelo de relacionamento gerado no período autoritário, no qual as políticas eram definidas verticalmente, bem como a falência das práticas de políticas pontuais e desarticuladas e dos modelos de atuação unilateral do Estado,

entre outros, recomendava a emergência de uma atuação institucional, compatível com os avanços democratizantes alcançados pela sociedade brasileira. O MEC teve coragem e ousadia de romper seu isolamento, saindo da torre e experimentando um novo formato de liderança na formulação das políticas educacionais, pondo-se na condição de parceiro dos segmentos de governo e da sociedade com os quais pudesse associar-se no esforço para definir os rumos da mudança requerida no panorama da educação básica, assegurando, de outra parte, mecanismos para a sustentação e continuidade das políticas. (MACHADO, 2000, p.46)

Sem dúvida, a redefinição do papel do MEC na política educacional como indutor, mas não executor da política educacional, foi uma das heranças da Conferência Mundial de Joimtien. A atual política nacional de ampliação da jornada escolar vem sendo implementada com base nesta estrutura descentralizada em que o MEC induz os programas de ampliação do tempo da escola, através do Programa Dinheiro Direto da Escola, e a gestão dos programas fica sob a responsabilidade dos municípios. A municipalidade vem assumindo encargos como elaboração de diagnóstico, para identificar as necessidades da população, a elaboração dos planos, a contratação dos trabalhadores e sua formação, a articulação com as escolas públicas e etc.

Os acordos firmados em Joimtien foram assegurados pelo Estado ampliado brasileiro, através da elaboração de um Plano Decenal para a Educação. A partir do encontro realizado em Nova Delhi, em 1993, as frações dirigentes no Brasil organizaram, através do MEC, um grande seminário internacional com a presença de vários empresários brasileiros, em que definiu o Plano Decenal de Educação para Todos. Em 1997, o poder executivo apresentou ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) para dar continuidade a implementação da agenda definida em Joimtien, baseando-se nos princípios, definidos quatro anos antes, no Plano Decenal de Educação para Todos.⁵⁴ Em função dos embates para implementação do plano, o PNE só foi aprovado pelo governo Fernando Henrique Cardoso quatro anos depois, em 2001.

No mesmo ano em que a *Conferência Educação Para Todos* organizou o consenso sobre as novas bases para a educação dos países da periferia do capitalismo, outro evento internacional, realizado na cidade espanhola de Barcelona, serviu de anteparo para ampliação da participação dos empresários e de seus aparelhos de hegemonia na escola: a *Conferência*

⁵⁴ O PNE foi uma contraproposta do bloco no poder ao Plano Nacional de Educação, que ficou conhecido como *PNE proposta da Sociedade Brasileira*, elaborado conjuntamente por cientistas, entidades acadêmicas, estudantis e sindicais representantes de entidades ligadas aos movimentos sociais, em nível nacional e local, e parcela da sociedade política, com base em princípios opostos aos que foram impressos no PNE apresentado pelo MEC.

Cidades Educadoras. O encontro culminou na redação do documento “*Carta das Cidades Educadoras*” e o Brasil, mais uma vez, foi signatário⁵⁵. A Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no congresso de Gênova (2004). Segundo os conferencistas, foi redigida com base na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). O encontro ratificou a ideia de que a escola não deveria ser considerada a única instituição responsável pela educação e foi o ponto de partida para a difusão de um novo conceito de cidade educadora que, posteriormente, impregnou os projetos de ampliação do tempo escolar e consubstanciou o novo conceito de educação integral, defendido pelo capital financeiro. Os conferencistas afirmaram preocupar-se com a fusão entre a etapa educativa formal com a vida adulta e com os recursos “potencial formativo da cidade” e, no documento final do encontro, destacaram 20 princípios para uma cidade ser reconhecida como educadora. Dentre os princípios, destacamos os que suscitam a relação direta entre a escola e a cidade.

Somando-se ao projeto de ampliação da educação formal, da incorporação de novos “atores” e novos espaços da cidade e dos recursos da cidade à escola, o projeto de Cidade Educadora caminhou no mesmo sentido da descentralização da educação para a esfera municipal, por meio da responsabilização da “gestão” dos recursos para a educação, dando assim, mais combustível ao debate sobre a reconfiguração do papel social da escola e da reforma do currículo escolar. Neste contexto, o grupo Itaú, o CENPEC e o UNICEF passaram a dirigir um conjunto de programas alinhados aos princípios de ambas as conferências internacionais comprometidas com a recomposição do capital e com a concertação social. Diante do grande número de trabalhos dirigidos pela tríade Itaú/ UNICEF e CENPEC, selecionamos os estudos e manuais que serviram de referência para a construção do paradigma de “educação integral” do grupo e que, posteriormente, foram utilizados como apoio para a construção da política nacional de aumento do tempo escolar, materializada no programa do governo federal “Mais Educação”.

Ao analisar a construção do conceito de “educação integral” pelo CENPEC, Paixão (2015) dividiu o processo em duas fases: 1995-2002 e 2002 -2015. Na fase 1, a ideia de educação estava relacionada a algo complementar ao tempo escolar; a fase 2 apresenta outra

⁵⁵ A referida Carta foi ratificada em novo encontro internacional, ocorrido em Gênova, Itália, em 2004, quando foi organizado o Movimento das Cidades Educadoras, cuja carta de princípios propôs a formação de uma rede social educadora.

definição ao conceito de “educação Integral” como ação socioeducativa vinculada ao tempo da escola. Para Paixão, o marco inicial da fase 1 seria a primeira edição do Prêmio Itaú Unicef e o marco da fase 2 foi a 5ª edição do Prêmio com o título, *Muitos Lugares para Aprender* (2003-2004). O conceito, então, foi sendo desenhado inicialmente com o foco na ação complementar à escola para ação socioeducativa voltada para a aprendizagem. No entanto, consideramos que os primeiros passos da tríade CENPEC/ITAÚ /UNICEF datam de dois anos antes, com a divulgação de trabalhos que teriam materializado o Plano de Ações da Conferência de Jomtiem (1990).

Na fase inicial da construção do projeto “educação integral”, o UNICEF e o CENPEC selecionaram e divulgaram, em 1993, experiências de complementação do tempo escolar, desenvolvidas em 15 municípios brasileiros de pequeno e médio porte, a partir de projetos que demonstravam comprometimento com o Plano de Ação da *Conferência Mundial Educação para Todos*. O material ganhou o nome de *A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros* e divulgou o trabalho de escolas que se destacaram na:

- A promoção de oportunidades de educação para crianças de 0 a 6 anos e a busca de um início educativo mais justo;
- A universalização do acesso à escola e da permanência das crianças mais vulneráveis à exclusão, como as provenientes de famílias de baixa renda, as crianças trabalhadoras e de rua, as crianças no meio rural e as portadoras de deficiência; a melhoria das condições da escola e do ensino,
- A diminuição da repetência e da evasão, buscando adequação das condições físicas da rede, a disponibilidade de insumos pedagógicos, escolas com pedagogias ativas e participativas, redes que ofereçam maior tempo e oportunidades de aprendizagem e que mudem sua prática de avaliação respeitando as diferenças no ritmo de aprendizagem;
- A valorização do professor, assegurando seu status como profissional (carreira e estatuto do magistério), assim como permitindo sua habilitação, profissionalização e capacitação permanente;
- A democratização da gestão escolar com participação da comunidade para fortalecê-la como o centro das decisões;
- A modernização dos sistemas de gestão, visando a desconcentração e a descentralização do sistema educacional, e a criação de um sistema avaliativo dos vários segmentos administrativos e do ensino de modo a se detectar necessidades de formação, reciclagem e apoio técnico das equipes; o desenvolvimento de uma adequada articulação União/Estado/ Município, para uma gestão mais eficiente do sistema, assim como a ampliação das parcerias com as comunidades locais, sindicatos, organizações não-governamentais (ONGs), setor privado, etc;
- A criação de oportunidades educacionais para toda a população, no intuito de aproveitar todos os recursos educacionais do município e ampliar seus benefícios para todos. (CENPEC/ UNICEF,1993, p.12)

Algumas temáticas apontadas neste estudo seriam aprofundadas em múltiplos programas que foram desenvolvidos pelo grupo Itaú, a partir da década de 1990. Sob o argumento de

“melhorar as oportunidades de aprendizagem” e garantir a permanência na escola dos estudantes em situação e risco pessoal e risco social, o livro sublinhou a importância de priorizar os investimentos na educação das crianças e a reinterpretação da bandeira de universalização do ensino, agora restrita à universalização da aprendizagem dos setores da sociedade que podem oferecer ameaça à “paz social”. O fomento à política de ampliação do tempo da escola nas redes foi defendido a partir da adoção de currículos focados na pedagogia ativa⁵⁶, que tornaria a escola mais atrativa para os estudantes atendidos pelo programa. De acordo com Demerval Saviani (1994, p.20) esta maneira de compreender a educação deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo, para o não diretivismo; da quantidade para não qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Ou seja, esta teoria pedagógica considera que mais importante que aprender é o “aprender a aprender” (DELORS, 1996)

O trabalho de divulgação das experiências de complementação do tempo escolar também destacou a necessidade de formação permanente dos professores que cada vez mais passou estar atrelada aos programas de formação continuada, proporcionada por entidades promotoras da “nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). A bandeira da democratização da gestão escolar, da modernização da administração escolar pela via da descentralização e da participação das “ONG’s foram mencionadas como exemplos de experiência bem sucedidas em escolas, sem discutir, no entanto, os fundamentos filosóficos destes princípios, que logo se tornariam hegemônicos na política educacional dos países do centro e da periferia do capitalismo. A conclusão do estudo foi que os avanços com a universalização do ensino, na década de 1980, já haviam sido significativos e mesmo identificando a escassez de recursos, confirmava a orientação do UNICEF de que o novo desafio da educação para a década de 1990 não se restringia à quantidade de escolas e sim, à mobilização por uma escola de qualidade que garantisse a permanência do aluno na escola

A partir de 1994, a tríade ITAÛ /CENPEC/UNICEF reuniu estas bandeiras da defesa da permanência de crianças e jovens na escola, da descentralização da política educacional,

⁵⁶ A metodologia de ensino ativa, que caracterizam o movimento escolanovista, ou a escola ativa afirma-se como contraponto da pedagogia tradicional, dando destaque ao aluno como protagonista do processo de construção do conhecimento. Neste paradigma o aluno é o principal agente responsável pela sua aprendizagem. Este movimento que nasceu ao final do século XIX compreende a educação enquanto um instrumento de correção da “marginalidade”, ou seja, enquanto fator de equalização social que cumpre a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade.

democratização da gestão escolar e da parceria da escola com a “comunidade” na agenda para a ampliação do tempo escolar que esteve atrelada à proteção social dos estudantes em situação de vulnerabilidade. A aliança entre o grupo Itaú e o Unicef tornou-se ainda mais sólida, culminando no programa *Educação e Participação* que passou a operacionalizar um conjunto de táticas, que inclui o *Premio Itaú –Unicef*. Com esta ação tática, a tríade Itaú /Unicef/CENPEC aproximou-se mais assertivamente das agência e agentes dos governos estaduais e municipais; de organizações e da comunidade que já desenvolviam ou trabalho em escola e de setores do campo acadêmico que discutiam a ampliação do tempo escolar a educação integral

O *Guia de Ações Complementares*, publicado em 1995, foi um dos primeiros materiais de orientação, dirigido pela tríade para influenciar a política de ampliação do tempo escolar nos municípios do país. Os alvos foram os administradores, os técnicos, os professores e as pessoas que realizavam ou, pretendiam realizar, trabalhos em escola. O material foi elaborado para induzir os governos municipais e estaduais a criarem um plano municipal de assistência social para a infância e juventude. A escola voltada para atendimento das “questões sociais” também está inscrita na reestruturação do modelo de gestão da política para infância e juventude, que ocorreu logo após aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990. A partir da aprovação do ECA, as políticas para a infância também foram reestruturadas nos princípios da descentralização e da participação de organizações privadas. Desde então, o governo federal passou a coordenar e estabelecer normas gerais e os governos estadual e municipal passaram a planejar e executar as ações de atendimento em conjunto com organizações da sociedade civil. O novo modelo de gestão das políticas para infância e juventude estimulava fortemente a entrada de organizações ditas do terceiro setor, para viabilizar o estatuto, através de prestação de serviço.

O manual ainda não portava uma reflexão teórica sobre a concepção de “educação integral” da holding Itaú Unibanco⁵⁷. O prisma da proteção social estruturava os programas voltados para garantir permanência de estudantes em situação de “risco” na escola, através de atividades complementares desenvolvidas no contraturno escolar. As orientações para construção de uma plano municipal de assistência para este segmento da população compreenderam: à construção do diagnóstico da situação local, formas de envolver os pais nas ações, sugestões de espaço físicos e recursos materiais a serem ocupados, procedimentos para obtenção de verbas públicas e privadas, modelo de solicitação de recursos, lista de

⁵⁷ Em 1995 os grupos Itaú e Unibanco ainda não haviam fundido os empreendimentos bancários.

agências financiadoras, avaliação do programa e dos resultados. As seguintes afirmativas foram destacadas como lição do encontro: “1- Se quisermos educação de qualidade para todos, temos que ter todos pela qualidade da educação; 2º- se quisermos melhorar e ampliar a oferta de educação teremos que melhorar a demanda por educação básica no Brasil” (CENPEC/ITAÚ/UNICEF, 1995, p12). Ampliar deveria envolver a concepção de regresso e permanência na escola:

A segunda lição nos mostra que não basta trabalhar apenas do lado da oferta das vagas da educação básica. O desafio agora é qualificar a demanda. A noção corrente em nossa sociedade é de que o direito a educação consiste em vaga na escola. Devemos fazer ver a todos os nossos patrícios que o direito à educação é muito mais que vagas na escola. O novo nome do direito à educação deverá ser ingresso, regresso, permanência e sucesso de todas as crianças na escola. (Idem, 1995, p.12)

Embora o grupo defendesse, naquele momento, que as ações complementares fossem realizadas na escola para garantir a permanência dos jovens e estudantes nestes espaços, defendiam categoricamente que os projetos não poderiam reproduzir as atividades da escola formal.

Todo e qualquer Programa Complementar, portanto, deve ter uma proposta educacional coesa, visando proporcionar as crianças e jovens a oportunidade de adquirir conhecimento, habilidades, atitudes que favoreçam sua permanência e sucesso na escola. Desde o início os organizadores do programa deve também estabelecer uma organização estreita e sistemática com a/s escola/s frequentadas por sua clientela, de modo assegurar uma ação integrada. No entanto, a proposta educacional das ações complementares não podem reproduzir, nem replicar a escola formal, visto que oferece atividades de outra natureza. Mais do que transmitir conhecimentos específicos, os programas buscam desenvolver valores e atitudes, promover a solidariedade e a capacidade criativa, valores e atitudes positivas frente ao conhecimento e a vontade de aprender sempre mais. As atividades oferecidas pelos programas devem incentivar o conhecimento da tecnologia, levando as crianças e jovens a buscar melhor sua própria qualidade de vida. Aprender a tomar decisões, construir relações afetivas saudáveis e reconhecer-se como sujeitos ativos e participantes dentro do seu grupo social. É na proposta educacional que a equipe explicita esses valores e atitudes que pretendem fornecer. (CENPEC, 1995, p59)

O projeto embrionário de ampliação do tempo escolar do Itaú e de seus aparelhos, em aliança com o UNICEF, centrava-se na perspectiva de aprendizagem calcada na difusão de valores, atitudes e desenvolvimento de habilidades, conforme as orientações definidas no encontro de Jomtien (1990) e aprimoradas no relatório Jacks Dellor (1996). A educação e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, tratados como clientela, não dependeria da construção de novas instalações que possibilitassem a permanência de todos os alunos na

escola e promovessem espaços adequados ao ensino, aos esportes e à cultura como laboratórios, sala de seminários, auditórios, piscinas, quadra de esportes, bibliotecas, salas de informática, etc. As ações implementadas no contraturno da escola deveriam ser feita com o mínimo de investimento material e pessoal, conforme indica o guia:

É importante que as modalidades esportivas oferecidas tenham significado para a clientela a que se destina e utilizarem o mínimo de recursos humanos disponíveis na comunidade – a quadra de esportes da sociedade amigos do bairro, o espaço do clube, um terreno disponível e etc. os educadores podem ser moradores do local, desde que tenham domínio mínimo da modalidade da escola. As empresas situadas envolvidas pelo programa, fornecem monitores espaços físicos, recursos materiais, etc. (CENPEC, 1995, p. 67)

Sobre a organização do espaço e dos materiais, o Guia assegurava aos dirigentes municipais que o programa de ações complementares para alunos “desfavorecidos” fosse feito em parceria com a comunidade local, evitando gastos com investimentos em infraestrutura:

Quando dirigentes de órgãos públicos o de organizações provadas se propõem a desenvolver um trabalho de atendimento às crianças e adolescentes das classes desfavorecidas, é comum associar essa ideia a construção de prédios e edificações. No entanto, essa não é uma condição necessária para o desenvolvimento de um bom trabalho de cunho social cultural. Com uma boa dose de imaginação e criatividade aliada a racionalidade, é possível encontrar alternativas que além de representar uma economia de investimentos, podem redundar num maior envolvimento da sociedade na busca de soluções para problemas. (Idem, p.97)

Os espaços e ambientes também poderiam ser adaptados para acomodar os estudantes inscritos no programa que precisariam de “condições mínimas” de conforto para a permanência na escola:

Adaptando o espaço existente:

Como proceder para localizar um espaço já existente que possa servir aos objetivos do programa? O primeiro passo é fazer um mapeamento dos espaços comunitários existentes em cada localidade para identificar e localizar quais estariam em condições de abrigar os programas em vista: salão paroquial, galpão vazio, salão da associação amigos do bairro, salas ociosas em escolas, sindicatos, clubes esportivos e etc. podem perfeitamente ser utilizados pela escola é importante verificar o fornecimento de água potável, a necessidade de adaptar banheiros e chuveiros, bem como providenciar espaços para prepararem a merenda, de forma proporcionar condições mínimas para o conforto, tanto da clientela quanto dos profissionais. (Idem, p.97)

Os executores das ações deveriam ser selecionados em função do seguinte perfil: “gostar de crianças e adolescentes e saber se relacionar bem com eles; ter disposição tanto para trabalhar como ter tato para trabalhar com pessoas das camadas menos favorecidas; ser paciente e saber tratar o outro com respeito”. (CENPEC, 1995, p.97). Ainda não havia

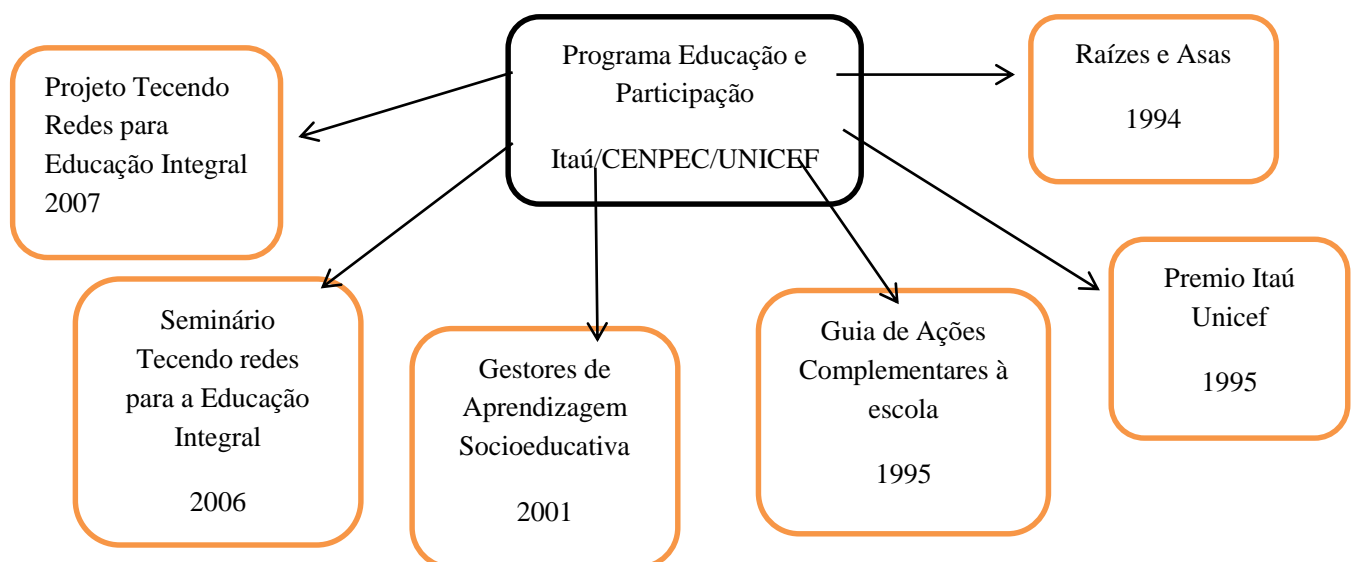
qualquer indicação de qualificação mínima para o trabalho na escola, a proposta de seleção dos trabalhadores voluntários apontavam apenas para critérios que garantiriam o bom relacionamento entre “voluntários” e os estudantes. Embora apontasse a “parceria” com as “ONG’s” especializadas na assimilação de trabalhadores voluntários, como alternativa para a montagem da equipe, esta orientação prática ainda não tratava esta modalidade de recrutamento como prioritária. Os dirigentes municipais poderiam formar a equipe através de indicações da própria comunidade, convênio com universidades parceiras e prestadores de serviços voluntário temporário. Para garantir que todos se alinhassem ao projeto definido no plano Municipal e comungassem sobre os mesmos valores, todos deveriam passar por cursos de capacitação promovidos pelas secretarias com auxílio do CENPEC.

Esse material de educação pedagógica do capital financeiro, destinado aso dirigentes municipais, integrou o programa *Educação e Participação*, que expressa o entendimento de que “as crianças vulnerabilizadas pela pobreza necessitam de experiências culturais, lúdicas e socializadoras para conquistar acesso, permanencia de participação na escola” (memora.Cenpec.org.br).

5.2- Ações da Fundação Itaú Social e do CENPEC para a organização do consenso na sociedade sobre a ampliação do tempo escolar

Além do trabalho de pesquisas sobre o tema da educação de tempo integral, a Fundação Itaú Social e o CENPEC desenvolveram um conjunto de ações voltadas para “mobilização social” e para a formação de agentes com atuação nas escolas, destinadas às frações da classe trabalhadoras mais prejudicadas pelo sistema.

Figura 2: Mapa da atuação da Fundação Itaú Social/CENPEC/UNICEF sobre o campo da educação de tempo integral



Fonte, autora, 2019

Como já foi dito, o prêmio *Itaú Unicef* é um dos mais importantes e mais longevos projeto do programa *Educação e Participação*. O Prêmio ampliou a capacidade do capital financeiro em identificar e trazer para seu campo-ação um número expressivo de “ONG’s que desenvolviam projetos socioeducativos em escolas públicas. Entendendo a ampliação de tempo escolar como a chave para consolidar a “ação social empresarial” no interior da escola pública brasileira o grupo Itaú, antes mesmo da fusão com o banco Unibanco, investiu em mais esforços para estreitar a aliança com as “ONGs” e conformar seus integrantes e seus gestores dentro de seu projeto. Ao final da década de 1990, o CENPEC produziu uma série de dirigidos às organizações ditas do ‘Terceiro setor’: *ONG sua função Social (1997)*, *ONG: tendências e necessidades*; *ONG, Nós, você e sua equipe (1998)*; *ONG parceira da escola (1998)*; *ONG sua ação mobilizadora*, *ONG: Identidades e mudanças (1999)*, *ONG: espaços de convivência (1999)*, *ONG: Parceira da família*, *ONG e esportes: a cidadania entrando em campo*, *ONG: a arte ampliando possibilidades (2000)*.

Para Paixão (2016, p119), a fase em que o CENPEC trabalhou com foco na ação complementar à escola corresponde ao momento em que a política do Governo de Fernando Henrique Cardoso concentrou-se na priorização do ensino Fundamental, visando ampliar a permanência das crianças e adolescentes na escola para reverter o quadro de exclusão educacional desta faixa etária, seguindo as orientações da conferência de Joimtien (1990). Para a pesquisadora, a ação do CENPEC foi complementar a esta política de combate a evasão escolar. A partir dos anos 2000, o grupo Itaú e, posteriormente, a holding Itaú Unibanco passou a denominar seu projeto para a disputa da ampliação da escola pública brasileira de “educação integral”. Neste ínterim, o *Premio Itaú Unicef* tornou-se o principal canal de difusão do projeto pedagógico do grupo Itaú, como definem em um de seus materiais de divulgação do projeto:

Ao longo de seus anos de existência, o Prêmio Itaú-Unicef acompanhou as demandas da sociedade e dessa forma deixou de falar em ações complementares à escola para sinalizar em uníssono com as forças vivas societárias a reivindicação por uma educação integral. Ou seja, uma educação integral que não compartimenta intencionalidades nem fragmenta os aprendizados e pode compartilhá-los com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos como os de cultura, esporte, meio ambiente. Com direção mais propositiva, integrou novos parceiros como a Undime, o Congemas, o Consed e o Canal Futura 6. Foi assim que o Prêmio Itaú-Unicef com seus novos parceiros assumiu papel indutor na introdução da educação integral na agenda pública. Envolveu um vasto conjunto de organizações da sociedade civil, avaliadores regionais, universidades, mobilizados em

eventos de análise e premiação de práticas, de seminários nacionais, da formação de agentes, produção de pesquisas e de publicações voltadas a socializar, adensar e disseminar um debate tão caro à política educacional brasileira. (FUNDAÇÃO ITAÚ –UNICEF, 2011, p.10)

Entre 1999 e 2000, o Unicef solicitou ao CENPEC a organização de um projeto denominado Seminário de Educação Integral, com o propósito de “estimular as reflexões e divulgação de experiências em “educação integral”, construídas a partir da escola ou da articulação desta com outras agências formais e informais da educação, cultura e proteção” (Centro de Referência e Memória, CENPEC, Projeto Subsídios para Educação Integral – 050). O Projeto teve início com uma pesquisa sobre os debates acerca da “educação integral” em três universidades: PUC/SP, USP e Unicamp. A pesquisa se concentrou no levantamento de livros, artigos, dissertações e teses produzidos a partir da década de 1990. Posteriormente, o projeto visitou quatro organizações finalista do Prêmio Itaú Unicef que desenvolviam trabalhos escolas públicas de São Paulo.

Além de dirigir a pesquisa e a visitação das entidades, realizou três oficinas nas suas dependências com a participação de intelectuais especialistas no tema “educação integral”, sob a ótica da proteção social. A culminância do Projeto foi a realização do Seminário de Educação Integral, que debateu os supostos avanços e supostos entraves teóricos e práticos para a implementação de uma agenda pública de “educação integral”. Conforme relatam em seu acervo de projetos, memoria.cenpec.br, o evento teve a duração de dois dias com um público de 200 participantes. O Seminário contou com os seguintes expositores: Maria Alice Setúbal com a palestra: “Panorama da Educação no Brasil hoje - A LDB e o Novo Plano Nacional de Educação”; Isa Guará: “ A articulação das ONGs e a escola”; Bernardo Toro: “O saber social e os diferentes contextos de aprendizagem; Antônio Carlos Gomes da Costa: Educação Integral no espelho do direito da infância e da adolescência; Rosa Maria Torres; “comunidade da aprendizagem e Maria das Mercês Ferreira Sampaio: “Escola ampliando os espaços de inclusão”.

A aliança estratégica entre o grupo Itaú e o UNICEF também gerou o projeto *Gestores da Aprendizagem Socioeducativa* que, assim como o *Prêmio Itaú Unicef*, pertencia ao *Programa Educação e Participação*. O Projeto voltava-se para a formação de profissionais das “ONG’s” e das secretarias municipais de assistência social e educação, e foi criado a partir do estudo sobre o perfil das “ONG’s” inscritas no *Prêmio Itaú- Unicef*. Os empresários já vinham investindo na formação dos gestores das entidades ditas do “Terceiro Setor”, com o objetivo de aprimorar as técnicas de gerenciamento administrativo e garantir a “sustentabilidade” dos projetos. Com a direção do CENPEC, passaram a investir na formação

dos “agentes educadores”, garantindo uma ligação orgânica desses voluntários com projeto de educação do grupo. O Projeto Gestores da Aprendizagem Socioeducativa entrou em fase experimental, em agosto de 2002, até setembro de 2003. A primeira formação ocorreu no município de São Paulo e no estado de Goiás, onde envolveu dez municípios. Posteriormente, o projeto avançou para as cidades metropolitana de Curitiba e Belo Horizonte e para o estado de São Paulo. Em 2003 o projeto contemplou também a formação de técnicos do poder público. Após difundir seu projeto para expansão do tempo escolar entre os agentes da política educacional, o grupo Itaú compreendeu que para disputar a direção da política pública, em nível nacional, era necessário disputar a hegemonia sobre a concepção de “educação integral” também no meio acadêmico.

Em 2003, a Fundação Itaú Social, o UNICEF e o CENPEC, através do Programa Educação e Participação, publicaram o livro *Muitos lugares para Aprender (2003)*, composto por uma coletânea de textos escritos por intelectuais orgânicos do projeto educativo do capital financeiro e intelectuais convidados, que, de certa forma, aproximavam-se da perspectiva de “educação integral” defendida por eles. Os artigos selecionados incidem sobre o debate de ações complementares à escola, alinhando de maneira mais direta, a concepção de proteção social à aprendizagem e de educação para além do espaço e dos profissionais da escola. Na apresentação do livro, cada uma das instituições destacou sua mobilização pela ampliação do tempo escolar, dentro desta perspectiva que resinificou o conceito de educação integral, ao longo da década de 1990. Apesar de estarem organicamente ligadas por laços familiares, pela fonte de investimento financeiro e por defenderem o mesmo projeto societário, os aparelhos Fundação Itaú Social e CENPEC reafirma-se como instituições distintas e autônomas, interessadas na melhoria da educação e da qualidade de vida das crianças e dos jovens. O livro reuniu os seguintes trabalhos:

Quadro14: Resumo do Livro: Muitos lugares para aprender (2003)

Título do artigo	Autor	Instituição	Temática
Ações Complementares à escola	Equipe Educação e Comunidade	CENPEC	
O Direito da Infância e da Adolescência	Reinaldo Bulgarelli	FGV/SP Professora da Unicamp Professor do Instituto Palas Athena, Sustentare (Joinville) e Fundação Dom Cabral.	Discute “novas” formas de se fazer e pensar a política social para crianças e adolescentes, considerando de que é preciso “reorganizar a sociedade” em torno

		Foi membro do UNICEF diretor da Fundação BankBoston, diretor da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo e um dos fundadores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 1985.	do direito da criança e dos jovens. Destaca a Participação de empresários e das fundações nesta questão
Educação e Proteção Social e muitos espaços para aprender	Isa Maria Ferreira Guará	Assessora de Coordenação do CENPEC e vice presidente do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança.	Destaca a centralidade da educação para melhoria de indicadores sociais e “superação da pobreza”. O artigo menciona que o tempo dedicado a educação estava a quem do necessário. Destaca a necessidade de parceria entre os governos, as empresas e as organizações da sociedade civil
O Público alvo das ações completares à escola	Equipe Educação e Comunidade	CENPEC	Define o perfil do público alvo dos projetos
Fome de Felicidade e liberdade	Bader Bulhan Sawai	Coordenadora do Núcleo de Estudos Psicossociais da Inclusão/ Exclusão (NEXIN) da PUC-SP, coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia Social da PUC-SP	Defende que para superar a banalização do sofrimento da população pauperizada as escolas e as ONG’ devem atuar em parceria para promover um espaço acolhedor e a “pedagogia do afeto”
Direitos sociais afinal do que se trata	Vera Telles	Professora da USP	Discute o papel do Estado na política social, reconhecendo que o mesmo tem o papel de organizar e universalizar aquilo que é feito no plano da sociedade.
A concepção e aprendizagem das ações complementares à escola	Equipe Educação e Comunidade	CENPEC	Aborda a concepção de aprendizagem, defendida pelo UNICEF e os múltiplos espaços para o aprendizado
A educação em função do desenvolvimento	Rosa María Torres	Foi ministra da Educação no Equador	

local e da aprendizagem		e esteve à frente de cargos importantes em organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),	
Aprendendo na escola e na ONG	Mário Sérgio Cortella	Professor titular da PUC/ SP Professor convidado da Fundação Dom Cabral	
Desafios para o nosso empenho educativo	Frei Betto	ocupou a função de assessor especial do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2004. Foi coordenador de Mobilização Social do programa Fome Zero	
Narrativas de aprendizagem	Maria Cristina Rocha	Psicóloga da USP e colaboradora do CENPEC	

Fonte: autora, 2019

Na seção dedicada às ações complementares à escola, a coordenadora do CENPEC, Isa Guará, defendeu a ampliação do tempo escolar apenas para a formação do estudante mais “pauperizado”, a partir da parceria da escola com as “ONG’s”. Nesse artigo, Guará sublinhou a importância da unidade entre a dimensão do cuidado com as dimensões pedagógicas para proporcionar o que chamou de desenvolvimento integral das crianças e jovens pobres. Na visão da autora: “a precariedade da situação social, emocional e econômica da população mais pauperizada exige atenção socializadora e zelo afetivo; exige um tipo de cuidado que ajude a moldar o movimento de emancipação, e não a dependência dos sujeitos da ação” (GUARÁ, 2003, p.39). Na perspectiva da intelectual do CENPEC, a escola deveria ampliar seu tempo com a finalidade de proporcionar às crianças e jovens vulneráveis o controle emocional e sentimental e a convivências harmônica em sociedade.

Concordamos com Laval (2004) quando afirma que essa “pedagogia inovadora”, defendida pelos organismos internacionais (e pelo complexo pedagógico do capital financeiro no Brasil) trabalha sob a ótica de uma nova ordem educativa mundial, em que os saberes escolares propriamente ditos foram considerados inúteis e antidemocráticos, tornando desnecessário estabelecer as possibilidades dos alunos acessá-los. Este projeto não visava o estabelecimento de meios para que os alunos acessassem as bases científicas e as manifestações culturais da sociedade, o que de fato permitiria a emancipação política e

cultural dos estudantes. Conforme lembra Laval (2004), o projeto parte do que é de interesse imediato dos estudantes em função de seus meios, sua condição de vida, de seus desejos, de seus destinos profissionais. Assim como em outros trabalhos desenvolvidos pela tríade CENPEC/ Itaú/UNICEF, Guará (2003) apontou a educação “integral” das crianças e através da integração entre a escola e outros espaços, como desafio dos novos tempos:

O desafio dos novos tempos é o da construção das novas estruturas que sustentarão os sistemas educativos, articulando na prática a malha de serviços e de projetos necessários para garantir que a criança e o jovem possam desenvolver-se integralmente. A cooperação entre os vários espaços e processos de educação pode ser um motor importante para ultrapassar os obstáculos ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar e para melhorar a qualidade da aprendizagem e a qualidade de vida das crianças e adolescentes brasileiros. (GUARÁ in: CENPEC/Fundação Itaú Social /UNICEF, 2003, p.45)

Na seção que aborda o público alvo das ações complementares, a equipe de comunicação e comunidade do CENPEC destacou os critérios para escolha das escolas e dos estudantes:

Consideramos o público-alvo das ações complementares, as crianças e adolescentes em idade de escolarização, cursando ou não a escola, filhos de famílias moradoras em comunidades vulnerabilizadas economicamente. As comunidades onde vivem essas crianças e adolescentes, independentemente de sua localização (rural, pequenos ou grandes centros urbanos), na maior parte das vezes, não oferecem acesso a: sistemas de saneamento básico e de energia eficientes; serviços de saúde de qualidade; moradias adequadas; escolas com boas condições físicas e materiais e investimento satisfatório tanto na formação, como na remuneração dos profissionais responsáveis pela tarefa educacional. (idem, p.46)

Nesta perspectiva, a escola deve ser o esteio de toda a comunidade, que privada de condições básicas de sobrevivência, encontra na escola o apoio para amenizar os efeitos da pobreza. A escola foi (e ainda é) uma instituição pública utilizado para o atendimento “a conta-gotas” das demandas sociais, como pondera Algebaile (2013). Não se pretende negar que a escola possui uma função social para além de sua função prioritária de formar as novas gerações a partir da difusão dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. No entanto, compreendemos que a concepção corrente sobre a função social da escola tem transformado esta instituição no centro de referência para realização de políticas sociais com caráter universal e compreendidas como direito social e que não podem ser realizadas como arremedos. A redefinição do papel social da escola, portanto, está em estreita sintonia com o debate sobre redefinição do “Estado Providencia” (ROSAVALLON, 1998) que ao mesmo

tempo em que reconhece a importância do Estado para promover a coesão social, propõe sua reconfiguração com vistas a envolver a sociedade e diminuir “despesas” com políticas sociais. A dimensão afetiva do trabalho pedagógico foi considerada estratégica para inclusão dos alunos “vulneráveis” à escola. Defendendo a ideia de que a escola é reconhecida por mães e estudantes pobres como fonte de sentimentos negativos e, ao mesmo tempo, como única esperança de tirar as crianças das ruas, a socióloga Bader Bulhan Sawai sublinhou a “pedagogia do afeto” como método eficaz contra a banalização do sofrimento do estudante em situação de “exclusão social”:

O AFETO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O sofrimento ético-político, ao apontar as necessidades afetivas e emocionais dos excluídos, revela o lado perverso da inclusão que é o da exclusão integrativa, aquela que inclui para excluir, que acolhe as diferenças para administrá-las, que precisa da tristeza e da impotência para se reproduzir, aquela traduzida exclusivamente por indicadores sócio econômicos. Na área da educação, por exemplo, a “aprovação automática” diminui o índice de evasão escolar e a educação inclusiva, por sua vez, coloca todas as crianças na escola, alegando a “aceitação das diferenças”. Mas, para melhorar a qualidade dessa inclusão, é preciso conhecer o sentido de tais ações, saber como elas afetam as crianças. Daí a importância de se perguntar: a escola colabora com a superação do sofrimento ético-político ou o reproduz às avessas? Ela está potencializando essas crianças para aumentar sua capacidade de agir e de interagir com os outros ou para a heteronomia? Não se pode esquecer que “potencializar” pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, tendo em vista a superação do sofrimento ético-político. (SAWAI in: CENPEC/Fundação Itaú Social /UNICEF,2003, p. 58)

A categoria “sofrimento ético político, criada pela autora, vem sendo usada para explicar o sofrimento de ordem estrutural e não individual, proveniente de desajustamentos e adaptações, mas um tipo de sofrimento determinado exclusivamente pela situação social da pessoa. Embora faça críticas às políticas que aprofundaram a exclusão social em nome da inclusão nas escolas, a autora contribui com seu arcabouço teórico para valoração do projeto que superdimensiona a dimensão emocional em detrimento da dimensão racional. Apesar de demonstrar cautela para evitar o que chama de “política da felicidade e da autoestima” e apostar no estímulo a uma vontade de ação coletiva e o desejo de liberdade e felicidade públicas, a autora aponta que o educador, em parceria com as “ONG’s”, deve priorizar a educação por meio da afetividade:

A escola e as ONGs devem procurar transformar a sala de aula ou de atividades em espaço de bons encontros, que favoreçam a potência de aprendizagem e a aquisição de habilidades requeridas pelo desenvolvimento individual e também para expansão desse. A opção pelas relações, intersubjetividade e ideia de coletividade procura evitar que a criança e o

jovem tornem-se insensíveis ao próprio sofrimento e ao do outro. É importante que o educador fique atento aos padrões impostos pela política da afetividade (como, por exemplo, a moda da autoajuda), e que os avalie constantemente. Precisamos, antes de tudo, olhar a criança de outro lugar que não o da dominação e sujeição e da competência e incompetência. Questionar a nossa concepção de homem e fazer opções teóricas e pedagógicas que priorizem a felicidade e a liberdade como condição humana. (Ibdem , p. 62)

Na seção de trabalhos dedicada ao tema da aprendizagem, a ex-ministra da educação no Equador, Rosa Maria Torres, ratificou a ideia de que a única forma de assegurar a expansão da educação é pelo caminho da mobilização social, e endossou a tese de que a escola não possui uma função em si devendo, portanto, dar conta da qualidade de vida das pessoas, das famílias, do desenvolvimento comunitário e do desenvolvimento nacional. A autora, que difundiu a noção de aprendizagem apresentada na Conferência Mundial de educação para Todos e nos documentos da Unesco sobre educação, evidencia o conceito “Comunidade de Aprendizagem” para defender uma suposta ampliação da comunidade escolar e da cultura dos estudantes. O quadro abaixo, produzido por Torres, expressa sinteticamente a noção de “Comunidade da Aprendizagem”.

Quadro 15: Definição do conceito “Comunidade da Aprendizagem”

DE	PARA
Comunidade Escolar	Comunidade de Aprendizagem Crianças
Crianças e jovens aprendendo	Crianças, jovens e adultos aprendendo
Adultos ensinando crianças e jovens	Aprendizagem entre gerações e entre pares
Educação escolar	Educação escolar e extra –escolar
Educação formal	Educação formal, não-formal e informal
Agentes escolares (professores)	Agentes educativos (professores e outros sujeitos que assumem funções educativas)
Agentes escolares como agentes de mudança	Agentes educativos como agentes de mudança
Alunos como sujeitos da aprendizagem	Alunos e educadores como sujeitos da aprendizagem
Visão fragmentada do sistema	Visão sistêmica e unificada do sistema escolar (por níveis educativos) escolar (desde a educação pré-escolar até a educação superior
Planos institucionais	Planos e alianças interinstitucionais
Inovações isoladas	Redes de inovações
Rede de instituições escolares	Rede de instituições educativas
Projeto educativo institucional (escola)	Projeto educativo comunitário
Enfoque setorial e intra-escolar	Enfoque intersetorial e territorial

Ministério da Educação	Vários ministérios
Estado	Estado, sociedade civil, comunidade local
Educação permanente	Aprendizagem permanente

Fonte: (TORRES in: CENPEC/Fundação Itaú Social /UNICEF, 2003/2003, p.88)

O conceito de “Comunidade da Aprendizagem” se baseia no paradigma de que o Estado e a sociedade civil ocupam esferas distintas, sendo a primeira o lugar de paralisia das inovações e da cultura obsoleta e o segundo, o reino harmônico e portador dos novos códigos da “pós modernidade”. O Estado e a escola formal, a ele subordinada, é caracterizado pelo atraso, pela falta de diálogo, pelo isolamento, pelo autoritarismo de seus agentes, etc, enquanto a sociedade civil e a comunidade, portadoras da cultura “útil”, reúnem as qualidades necessárias para responder às demandas do mundo globalizado. Nesta lógica, a sociedade civil e a comunidade assumem o papel de educador, seguindo a perspectiva da aprendizagem premente. Segundo Laval (2009, p.46), a noção de “aprendizagem ao longo da vida” sugere que o ensino escolar é apenas uma “formação inicial”, ou seja, uma etapa preparatória para a formação profissional que será proporcionada pelas empresas. A escola seria importante para assegurar um tipo de acumulação primitiva do capital humano e proporcionar uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível.

A pedagogia do “aprender a aprender” foi reforçada por Maria Cristina Rocha, supervisora do Estágio em Psicologia do Instituto de Psicologia da USP no artigo intitulado: “Narrativas de aprendizagem”.

E assim, vive-se aprendendo e aprende-se vivendo. O afetivo e o cognitivo integrados. As visões de cada um valorizadas. Não podemos esquecer que refletem a visão de alguém singular, porque não há uma pessoa igual a outra, e plural, por sermos todos iguais, seres humanos, terráqueos... até prova em contrário!! Toda experiência relatada, portanto, é uma interpretação individual e uma representação coletiva, revelando as várias facetas do processo de aprendizagem. Aprendizagem significada em cada gesto, palavra, reflexão, discordância, argumentação, descompasso, dúvida. Trazer o educador para o lugar de aprendiz, sem negar sua ludicidade, é facilitar uma vivência integrada dos deslocamentos constantes e inevitáveis entre educador e educando. Ninguém aprende sozinho... nem ensina. Ninguém é só educador... nem só educando. Se o conhecimento inclui as experiências e afetividades, todos temos muito a ensinar e aprender (ROCHA in: CENPEC/Fundação Itaú Social /UNICEF, 2003, p. 130)

Esta forma de compreender a aprendizagem, que hoje hegemoniza o debate sobre ensino e aprendizagem e está no centro do projeto de ampliação do tempo da escola, estabelece uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho está em um nível mais elevado do que a

aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém, como assegura Duarte (2011). O autor, que se posicionou contrário a este princípio, considera ser possível uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. Nesta forma de conceber a aprendizagem, é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas, ressalta o autor. Duarte (2011) também critica o fato da educação estar inserida de maneira funcional nas atividades das crianças e da nova educação, pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, tendo em vista a ideia de que um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

O grupo Itaú e seus aparelhos de hegemonia, que ao longo da década de 1990, haviam dialogado com empresários, com representantes de secretarias estaduais e municipais e representantes de organizações ditas do “Terceiro Setor”, na primeira metade dos anos 2000, passaram a investir fortemente na difusão de seu projeto de ampliação do horário escolar entre os intelectuais acadêmicos das universidades brasileiras. O conceito de “educação integral” do capital financeiro incorporou a “pedagogia do aprender a aprender”, o conceito da cidade educadora, a “pedagogia do afeto” e outros conceitos que sugerem a ampliação da escola e a promoção de uma suposta cultura útil aos estudantes “vulneráveis”. Esse conceito precisava da legitimidade do corpo de intelectuais das universidades para convencer os profissionais da escola de que esta é a única possibilidade de inclusão à escola das crianças e jovens em situação de risco individual e social. Nesta direção, o CENPEC deu a início, em 2006, à publicação do periódico *Cadernos do CENPEC*, que reúne em seu conselho editorial, professores de diversas universidades brasileiras e estrangeiras, constituindo-se uma importante iniciativa para organizar o consenso entre os especialistas no tema. A revista semestral dirigida à “pesquisadores, educadores, gestores e atores da sociedade civil organizada” teve a primeira edição lançada em 2006 e seus primeiros números abordavam uma perspectiva temática que apontava diferentes aspectos da “reforma da escola educação” : o número 1- educação e cidade; número 2- educação integral; número 3- avaliação em educação; número, 4- educação na segunda etapa do ensino fundamental; 5- juventudes urbanas; 6- escola família e comunidade e 7- educação e cultura.

O volume 1 do *Cadernos do CENPEC, Educação e Cidade* buscou se debruçar sobre o conceito “cidade educadora” para renovar o trabalho de professores e “agentes

educacionais” em novas práticas em educação. O periódico reuniu artigos de autores reconhecidos na pesquisa educacional com os seguintes títulos: 1- Pensar e repensar , fazer refazer a juntos a ação social pública, autoria de Maria do Carmo Brant Carvalho; 2- Educação na cidade, responsabilidade contemporânea e solidariedade institucional de Silvia S. Aderoqui; 3- Educadora, protetora e saudável uma cidade feita de pertencimento, escrito por Maria do Carmo Brant de Carvalho; 4- Os habitantes fazem a diferença nos projetos municipais de educação, autoria de Eloísa Blasis; 5- Tempo, cidade e educação, de Selma Rocha; 6-Escola e cidade que se educa, escrito por Marcos Antônio Leri; 7- Educação pública de qualidade para além de um aparente consenso, autoria de Denise Carreira; 8- Tecnologia carta à prefeita, carta ao prefeito: uma cidade para a criança; escrito por Vital Dionet; 9- Tecnologia da comunicação para a cidade educativa, escrito por Fernanda José de Almeida; 10- A escola na cidade que educa, autoria de Moacir Gadotti; 11- Por que educação e cultura, escrito por Maria Alice Setubal e Mauricio Enrica.

O segundo volume da revista, publicado em 2006, sobre o tema específico da “educação integral”, denota no editorial, escrito por Maria Alice Setúbal, a busca do consenso sobre o termo:

Cresce o debate em busca de consenso em relação aos conceitos e conteúdos da educação integral. Para contribuir com essa discussão e ampliar o conhecimento sobre o tema, esta edição do Cadernos Cenpec procura lançar luz sobre o “estado da arte” da educação integral no Brasil, apresentando as reflexões e as práticas que se embasam nessa concepção ou bebem nessa referência. O tema da educação assume uma centralidade indiscutível. É unânime que ela deve ser apoiada e melhorada, e que todos, além dos governos e da iniciativa privada, somos responsáveis pelos resultados que precisam ser alcançados nos próximos anos em relação à inclusão justa e qualificada de todos os brasileiros no mundo do conhecimento. Na área pública, organizações governamentais, sociedade, organizações sociais e cidadãos vocalizam seu desejo de uma boa educação para crianças e jovens, considerada agora numa perspectiva mais ampla, como já indicam as leis nacionais. Nesse cenário, ressurgem a ideia da educação integral, pensada e concretizada de variados modos e a partir de diferentes concepções, todos eles devedores do entusiasmo e da ousadia de Anísio Teixeira e herdeiros das contradições inerentes aos projetos mais arrojados de mudança. (CENPEC, 2006, p.3)

Quadro16: Resumo do livro Cadernos do Cenpec – Educação Integral”

Título do artigo	Autor	Instituição	Tema
Editorial: o ressurgimento da educação integral	Maria Alice Setúbal	Diretora e Presidente do CENPEC	Propõe lançar luz sobre o estado da arte da educação integral no Brasil
O lugar da educação integral na política	Maria do Carmo Brant de Carvalho	Professora do Programa de	discute conceito, conteúdo e o lugar da

social		Estudos Pós-graduados em Serviço Social da PUC/SP e coordenadora geral do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.	educação integral, Defende-se que a política educacional deve ser pensada de forma multissetorial, e a escola é vista como mais um dos muitos espaço de aprendizagem.
É imprescindível educar integralmente	Isa Maria F. Rosa Guará	Vice-Presidente da Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente e Assessora de Coordenação do Cenpec	Discute diferentes conceitos de educação integral e afirma se aproximar da ideia de formação integral humana. No entanto, aponta como exemplo bem sucedido experiências que valorizam vinculação da escola com o território, e com a criação de comunidades de aprendizagem que se ampliam com o conceito de cidade educadora.
A condição humana como valor e princípio para a educação	Dulce Critelli	É titular de Filosofia da PUC-SP, onde obteve os títulos de Mestra em Filosofia da Educação e Doutora em Psicologia da Educação, Articulista do “Caderno Equilíbrio” da Folha de São Paulo, Terapeuta Existencial e Coordenadora do Existência entro de Orientação e Estudos da Condição Humana.	Discute o papel das ideologias que adentram a vida humana e se tornam ética fundamental
O que se diz sobre a escola pública de horário integral	Lucia Velloso Maurício	Lúcia Velloso Maurício é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora adjunta do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá; Professora adjunta da Faculdade de	Expõe um levantamento bibliográfico e faz uma reflexão dos aspectos positivos e negativos acerca o CIEP’s. A autora defende a interação entre escola e comunidade, instâncias de participação e decisão dos pais, e de todos os

		Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Consultora da Fundação Darcy Ribeiro.	espaços cotidianos que favoreçam a inclusão da expectativa dos pais no projeto pedagógico da escola
Educação integral com a infância e a juventude	Maria Júlia Azevedo Gouvea	Maria Júlia Azevedo Gouveia é psicóloga, mestre em Educação e coordenadora da área da Educação e Comunidade do Cenpec. Colaboraram na reflexão e elaboração deste texto: Lúcia Helena Nilson, Ivana Boal, Stela Ferreira, Célia Pecci, Tatiana Bello, Wagner Santos.	descreve o processo de valorização da criança entre os séculos XVI e XIX. E adota a perspectiva da educação integral, em que todos os envolvidos são sujeitos da aprendizagem (adultos e crianças) e os campos ético, estético e político como cenário e roteiro de aprendizagem. Assim, a educação integral é realizada por meio da articulação sujeitos da aprendizagem, objetos de conhecimento, tempos e espaços.
Em busca do tempo de aprender	Ana Maria Cavaliere		Discute o tempo escolar enquanto jornada integral e organização social do tempo, tendo como base a experiência do Rio de Janeiro com o Programa dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). A organização social do tempo é um elemento que, simultaneamente, reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade.
Escola e Comunidade, juntas para uma cidadania integral	Ulisses F. Araújo e Ana Maria Klein		
Reflexões sobre educação integral	Antônio Sergio Gonçalves		
Dos outros de quem somos feitos: cultura e conflitos sociais	Maurício Ernica		

Fonte: autora, 2019

Em fina sintonia com os fundamentos da ideologia orgânica social-liberal, os intelectuais convidados pelo CENPEC reproduziam a ideia de uma nova cultura política, mudança na arquitetura da ação política, no modelo de construção de ações em rede e na suposta necessidade de adaptação às novas demanda. Segundo Brant Carvalho, autora de um dos artigos:

Uma arquitetura de gestão pública fundamentada na lógica da cidadania que promova ações integradoras em torno do cidadão e do local como eixos de um desenvolvimento sustentável.

O cidadão já não quer ser reconhecido como um somatório de necessidades e direitos; deseja atenções integrais (integralizadas). O Estatuto da Criança e do Adolescente é, nesse sentido, uma lei exemplar, pois anuncia de forma enfática o direito de crianças e adolescentes a uma proteção e desenvolvimento integral.

Políticas e programas desenhados pelo prisma da multisetorialidade, substituindo os tradicionais recortes setoriais e especializações estanques.

O reconhecimento da incompletude e necessária complementaridade entre serviços e atores sociais. Estes princípios reforçam uma nova tendência: ações em rede fortemente conectadas com o conjunto de sujeitos, organizações e serviços da cidade. Não mais ações isoladas.

Por isso mesmo, os serviços na ponta ganham uma margem fundamental de autonomia para produzir respostas assertivas, flexíveis e combinadas, de direito do cidadão e de direito ao desenvolvimento sustentável do território a que pertencem. (CARVALHO, 2006, p 8)

Os projetos de complementação da carga horária, construídos no interior da própria escola, foram apontados como algo incompatível com a nova tendência de articular a política educacional com a política das cidades, quebra da sociedade salarial, existência de um novo perfil de trabalhador, nova cidadania. O projeto deveria emanar da própria comunidade, que apontaria suas demandas, seus interesses para a formação de um currículo que articulasse proteção social e novas “oportunidades de aprendizagem:

Nesta perspectiva, já se torna obsoleta a ideia de compor o pós-escola apenas com iniciativas internas da própria política de educação. O fundamental é concebê-las como políticas da cidade, articulando aí o mosaico de ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelo conjunto das políticas públicas setoriais de assistência social, educação, cultura, esporte, e das ações originárias nas próprias comunidades. Abarcam o conjunto de sujeitos e espaços de aprendizagem construídos no local e operados/conduzidos por organizações sociais e poder público. Aprofundemos os sentidos desta ação socioeducativa. Primeiro, ela produz oportunidades de aprendizagem sem ser repetição do espaço escolar. Não possui um currículo e uma programação pedagógica padrão. Ao contrário, sua eficácia educacional está apoiada num currículo -projeto que nasce nas comunidades, de suas demandas, interesses, particularidades, potencialidades, e por seu próprio protagonismo. O termo socioeducativo, contido, na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e

talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos. (CARVALHO, 2006, p.10)

Ulisses F. Araújo, professor da Universidade de São Paulo e Ana Maria Klein, mestre pela mesma universidade, autores de um dos artigos desta edição temática, escrevem sobre a importância da escola dedicar-se ao ensino de competências para formar a cidadania integrada nos estudantes. O currículo escolar oferecido nas escolas, dividido em disciplinas como ciências, língua, matemática, história, física, geografia, e artes não seria suficiente para a formação ética e moral das futuras gerações (ARAÚJO, KLEIN, 2006). Nesta lógica, a escola deveria fornecer as condições para que os alunos desenvolvessem capacidade dialógica, tomassem a consciência de seus sentimentos e emoções e das demais pessoas e, por fim, desenvolvessem autonomia para tomar decisões em situações conflitantes. Os estudantes deveriam aprender com a escola a se comprometer com o que acontece na vida coletiva do país. A proposta educativa pautada na formação da cidadania integrada deveria abarcar quatro grandes eixos temáticos que, de acordo com os autores, configuram os campos principais de preocupação da ética e da democracia: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social. Estes quatro eixos temáticos trariam aspectos da vida social para o currículo escolar e exigiriam a integração entre escola-comunidade. Esta parceria só seria consolidada com o uso dos recursos disponíveis na cidade, de acordo com princípios definidos no encontro Cidade Educadora, em Barcelona no ano de 1990. Das diretrizes definidas no encontro os autores destacam quatro princípios:

1. a liberdade e a diversidade cultural;
 2. a organização do espaço físico urbano, colocando em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer;
 3. a garantia da qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural;
 4. a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam.
- (ARAÚJO, KLEIN, 2006, p 124)

Os autores reafirmam neste artigo que os assuntos da escola não podem pertencer exclusivamente à comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são educadores e aprendizes e as barreiras entre a educação formal e informal devem ser suplantadas. A ampliação da escola não necessitaria de aumento de recurso e sim, da abertura de seus muros para explorar o seu entorno:

Tomando por referência discussões como estas, acreditamos que estudar formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos

dos muros escolares, pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos, que visam a cidadania. Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/ sociedade na construção da cidadania e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade onde cada um vive, pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização da escola na forma em que está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

Dessa maneira, embora trabalhem com a ampliação dos espaços educativos, incorporando os recursos da cidade e prioritariamente do entorno da escola no desenvolvimento de projetos que contemplem a comunidade como espaço de aprendizagem, o centro das ações continua sendo a escola. Essa instituição, com seu papel social de instrução e formação das novas gerações, é que possui os educadores capacitados ao exercício profissional da educação. (Idem, p.124)

Em nosso ponto de vista, a escola não foi dispensada desta formulação por reunir um grande número de estudantes custeados integralmente pelo fundo público, por já possuir as instalações, mesmo que inapropriadas para o exercício das atividades e por reunir trabalhadores assalariados pelas redes de ensino. Os profissionais da educação que, em geral, são servidores públicos, também precisam ser assimilados por esta ideologia para garantirem a credibilidade do projeto junto aos investidores da ação social, junto da própria comunidade e para atrair a simpatia de pesquisadores e cientistas das universidades. A articulação comunidade/escola foi destacada pelos autores no “Fórum Escolar de ética e cidadania” composto por professores, estudantes, funcionários, diretores, famílias e membros da comunidade. Isa Maria F. Rosa Guará, membro da direção da Fundação ABRINQ, conselheira do CENPEC, também autora da edição em análise, defendeu que a longevidade dos projetos depende dos planejadores das ações públicas trabalhem pela integração dos projetos com a escola:

A integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima. Considerando os objetivos colimados pelos que se propõem a programar ações públicas de educação integral, todo esforço deve ser empreendido no sentido de sustentar a integração dos projetos, programas, conteúdos, disciplinas e intenções para que, de fato, se consiga assegurar uma política pública regular e permanente que não sucumba às vicissitudes das novas administrações. Nesse aspecto, a presença da sociedade civil organizada, como parceira de empreitada, ajuda muito a dar sustentação institucional aos programas.

São fatores facilitadores dessa legitimação: a credibilidade social que a proposta alcance, o respeito à autonomia dos envolvidos, a clara definição de papéis e responsabilidades das organizações ou pessoas participantes, o planejamento e a realização conjunta de ações e a adoção de um processo mais participativo dos beneficiários no planejamento do trabalho. (GUARÁ, 2006, p.19)

No mesmo período em que a revista *Cadernos do CENPEC* foi lançada, em 2006, a tríade CENPEC, Itaú e UNICEF organizou o Seminário Nacional que culminou no livro: *Tecendo Redes para a Educação Integral*, idealizado pela 6ª edição do Prêmio Itaú –Unicef (2005). O Seminário, realizado no Memorial da América Latina em São Paulo, com apoio do Canal Futura, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social (Congemas), discutiu questões relativas à agenda política da Educação Integral tratando de questões como objetivos da Educação Integral, os arranjos considerados possíveis, as parcerias necessárias para consolidação do projeto nos moldes propostos pelo Itaú/Uicef, etc. Intelectuais das universidades USP, PUC-SP, UFRJ, jornalistas e representantes de órgãos públicos foram convidados a compor a mesa de debates que focou no “engajamento de toda a sociedade brasileira e a mobilização dos muitos lugares de aprendizagem na construção de redes capazes de promover educação integral”.

O livro *Tecendo Redes para Educação Integral* imprimiu os debates desse Seminário, retirando apenas as marcas de oralidade das falas dos debatedores. Reuniu o conjunto de fundamentos sobre a “educação integral” que vinha sendo construída desde os meados da década de 1990 e aparando algumas arestas para tornar o discurso mais universal. O Seminário abarcou os seguintes debates:

Quadro17: Resumo do Livro: Tecendo redes sobre educação integral

Mesa	Intelectuais convidados	Instituições
Percursos da Educação Integral no Brasil	Mario Ernica	
Propósitos da Educação Integral no Brasil	1-Catarina Koltair 2-Heloisa Helena Mesquita 3-Maria do Carmo Brant 4-Guioamar Namó de Melo	Ipsicanalista e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 2- secretária municipal de Assistência Social de Niterói 3- doutora em Serviço Social e Coordenadora Geral do Cenpec 4-educadora e assessora de projetos de reforma educacional
Projetos Pedagógicos a educação integral e os avanços possíveis	1-Adriana Mortara 2-Sandra Mara Corazza 3-Terezinha Azevedo Rios	
Governança das políticas e Educação Integral	1-João Antônio Cabral Monte Vale	

	2-Fernado Luís Abrão 3- Ricardo Henrique	
Melhoramento e avaliação de resultados	1-Elie Ghanen 2-Marcio Aquino Menezes 3-Tereza Pennafil	1-professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) 2- economista, doutor pela University of London 3-professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutora em Educação pela Universidade de Stanford
Tecendo redes para a educação integral	1-Ladislaw Doubor 2- Lucia Araújo 3-Maria Helena Guimaraes	1- doutor em Ciências Econômicas pela Escola Central de Planejamento e Estatística de Varsóvia (Polônia) e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 2- Jornalista e gerente geral do Canal Futura 3- doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e secretária de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo
Irradiação	CENPEC	----

Fonte: autora, 2019

Com a produção deste material e a larga difusão por meio do Programa Mais Educação, a tríade Itaú-Unicef e CENPEC logrou êxito na direção cultural e ideológica do projeto, dando a sua visão particular de educação integral a aparência de ser interessante para toda a sociedade. A intencionalidade da fração financeira em promover não só uma inserção sobre a estrutura (que corresponde seu interesse mais imediato), mas sobre as orientações ideológicas está demarcada nesta passagem do artigo escrito por Mario Ernica, em que ressalta a necessidade de organizar politicamente as organizações ditas do Terceiro Setor:

Não é raro vemos instituições parceiras tendo interesses e necessidades diferentes nem é raro percebermos que elas estão submetidas a restrições e pressões distintas. Por vezes, na atuação cotidiana, os parceiros podem mergulhar na especificidade de seus trabalhos e nos desafios que surgem a cada instante, o que pode gerar dificuldades para organizar as atuações, em vistas de um objetivo comum.

Os parceiros, ainda, podem ter concepções ético-políticas divergentes e podem ter importantes discordâncias sobre as prioridades de atuação e

sobre como a rede deve atuar. Apagar artificialmente essas diferenças em nome de uma concepção técnico-gerencial ao mesmo tempo que se esforça para impor aos parceiros um modelo de atuação elaborado em esferas restritas de decisão política pode colocar em risco a colaboração e a atuação conjunta (TATAGIBA, 2006).

Tecer redes não é juntar esforços, pura e simplesmente. Uma rede é efetiva quando ela abre uma arena pública de debate sobre prioridades e formas de atuação, uma arena de dissenso na qual as decisões serão tomadas.

Uma vez que a rede democratize o poder de decisão sobre sua atuação, outro desafio é organizar a atuação dos parceiros de modo a que cada um esteja cooperando com o outro num projeto comum e de forma que todos possam se reorganizar ao longo do caminho de sua realização.

Um projeto de educação integral, portanto, implica uma reorganização das relações educacionais e a instituição de ações diferentes em busca de um objetivo comum decidido coletivamente a partir de uma situação inicial de dissenso. (TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTERAL, 2006, p. 29.)

Além de organizar a atuação dos “parceiros”, ou voluntários mobilizados pelas “ONG’s” em torno de seu projeto de “educação integral”, o projeto também implica na adesão dos professores das escolas:

Assim, mudanças qualitativas nas propostas educacionais não serão efetivas se não derem conta de acolher o saber-fazer acumulado longa e coletivamente pelos professores, incluindo a dimensão daquilo que é possível e necessário fazer, mas que permanece como agir não realizado, como agir impedido. Essas mudanças tampouco serão efetivas se não mexerem a fundo nas estruturas que organizam o trabalho do professor, inclusive as que dizem respeito às relações de poder e às restrições econômicas. Sem isso, as tentativas de mudança correm vários riscos, como o de abrir possibilidades que não se consolidam, de ser engolidas pelas práticas que querem superar ou de promover mudanças apenas superficiais. Os educadores estão submetidos a toda uma série de prescrições de várias ordens que lhes dizem o que devem e o que não devem fazer. Em suma, aquilo que um professor faz e pode fazer não é, de modo algum, fruto exclusivo de sua vontade individual. Se há um campo de possibilidades ao alcance das ações dos educadores e se é importante apostar nos caminhos a que esse campo pode levar, também é prudente levar em conta que essas ações serão efetivamente criadoras se elas forem respaldadas por transformações estruturais que generalizem e institucionalizem as inovações. (Idem, p30)

O artigo intitulado “Diversas perspectivas, produções teóricas e compromissos com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes” não expressa grandes divergências no tocante ao modelo de expansão do tempo escolar, a concepção de aprendizagem e ao papel da escola. Em linhas gerais, o artigo escrito a partir das falas de Caterina Koltai, Heloisa de Mesquita, Maria do Carmo Branti e Guiomar Namó de Melo esboça a visão de que vivenciamos a era da pós-modernidade, pela globalização, marcada pela fluidez das identidades, pela degradação dos laços de solidariedade, fracasso das instituições, decepção

dos cidadãos com a política, descrença no futuro. A apresentação de Katerine Koltai elucidada esta ideia:

A verdade é que, tanto econômica quanto política e sociologicamente, nada hoje em dia nos permite uma aposta no futuro. Aliás, uma das primeiras coisas que chama nossa atenção é o fim das ideologias e das vanguardas. No campo político, vivemos uma época em que a ilusão suprema parece ser a total ausência de ilusões, a destruição de qualquer ilusão de um mundo melhor. É como se a própria ideia de subversão social e intelectual tivesse se tornado ilusória. No lugar da ilusão, nós nos encontramos perante o falso consenso que diz que todas as coisas seriam equivalentes. Talvez o melhor exemplo disso seja a lógica do “politicamente correto”. (KOLTAI, 2006, p.33)

O fim das ideologias, o descrédito nos projetos revolucionários, a falta de esperança no futuro também teriam gerado uma crise de autoridade na educação que só seria possível atenuar na medida em que a sociedade se comprometesse com o modelo de “educação integral” que fosse “possível realizar”, e não aquela que seria ideal. Neste sentido, a política de expansão do tempo da escola deveria ser pautada pela intersectorialidade, pela mobilização de toda a sociedade, sobretudo dos empresários e das organizações ditas do terceiro setor. Assim como na Revista Cadernos de CENPEC, Maria do Carmo Brant defendeu a tese de que o fim do Estado de Bem-Estar Social culminou na ascensão de uma nova fase do capitalismo em que deslocou o foco da igualdade de oportunidades para igualdade de resultados, assim como a mudança da ideia de sistemas de ensino para sistemas de aprendizagem, com novas formas de se pensar e fazer política, novos espaços de aprendizagem, etc. Neste cenário, a escola deveria ter autonomia para compartilhar o projeto político pedagógico e para se articular com outras instituições e secretarias e aproveitar o trabalho oferecido pela ‘ONG’s:

Quer dizer, quando se diz que a escola tem de ter autonomia, ela tem de ter autonomia político-pedagógico, articulado com as demandas e os interesses do território a que ela pertence. E também autonomia para se flexibilizar e se permitir adentrar nas redes existentes no território. E vice-versa: que as redes de aprendizagem do território adentrem o espaço escolar. Nesse cenário, estamos vendo que outras políticas adentram os espaços da educação para desenhar um projeto com ofertas de aprendizagens socioeducativas que, portanto, se deslocam da escola, mas a complementam.

É o caso da política de cultura que não só oferece bibliotecas, centros culturais, museus, mas centros de cultura, muitos deles desenvolvidos por organizações da comunidade. Também a assistência social sempre ofereceu núcleos socioeducativos com um leque de aprendizagens para crianças e adolescentes no contraturno escolar, além do meio ambiente e do esporte. Temos enfim um conjunto de políticas públicas que estão ofertando programas e serviços socioeducativos e visando um conjunto de aprendizagens necessárias. (BRANT, 2006, p.3)

O fundamental, de acordo com Brant (2006, p.41) seria conceber um desenho de educação em tempo integral que articule os sujeitos, envolvidos na política e espaços de aprendizagem enquanto política da cidade, ou seja, numa articulação orgânica entre escola e projetos socioeducativos do território.

O princípio da autonomia escolar, uma das bandeiras mais entoadas pelos defensores da “reforma” da educação, está presente no discurso, tanto dos liberais ortodoxos, quanto no projeto social-liberal. Baseada no tripé da autonomia administrativa, pedagógica e financeira, tal política gerencialista veio embalada pela promessa de desenvolver a autonomia, a originalidade, a diversidade dos estabelecimentos, tanto para os sistemas quanto estabelecimentos de ensino. A autonomia da escola, defendida pelos Organismos Internacionais, como Banco Mundial⁵⁸, Unesco⁵⁹, OCDE⁶⁰ e pelo fração financeira no Brasil, daria à escola a oportunidade de conquistar espaços e dinheiro fora da escola e fora do orçamento público. Com vimos, este princípio foi apresentado aos agentes das políticas estadual e municipal, com a promessa de que a ampliação do tempo diário da escola não implicaria em mais “custos”. Para esta ampliação, não seria necessário nem obras de infraestrutura, nem aumento do orçamento da educação, tendo em vista que as parcerias com a “comunidade” dariam conta do espaço e do trabalho. Outro aspecto não considerado pelos defensores do projeto neste livro é aprofundamento das desigualdades entre os estabelecimentos de ensino, agravados pela escassez de “parceiros” e recursos para as escolas situada nas regiões periféricas.

Guimar Namó de Mello, uma das intelectuais responsável pela “reforma” gerencial da educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso, defendeu que o projeto de educação integral deveria ser articulado à política social e ao território e considerar os interesses dos alunos e das famílias. A intelectual fez considerações sobre a política municipal de São Paulo e defendeu a expansão do tempo escolar, inicialmente para cinco horas, a despeito de tal política interferir na carreira e nos direitos do professor:

São Paulo tem condição de dar escola de cinco horas para todas as crianças com dois períodos: das 7 h às 12 h e das 13 h às 18 h, com uma hora de intervalo. E se tiver isso para todas as crianças, se tiver projeto curricular articulado, se tiver processo de assistência técnica para o professor na escola, é possível garantir a melhoria de aprendizagem. Sobre a carreira de professor: vai ter de dizer que aposentadoria aos 25 anos de serviço não é uma política de acordo com a qualidade, que a jornada de trabalho vai ter de mudar, sim, para ter cinco horas de aula. Vai ter de pedir que professor dê

⁵⁸ CIF MARIA SYLVIA SIMÕES BUENO, O BANCO MUNDIAL E MODELOS DE GESTÃO EDUCATIVA PARA A AMÉRICA LATINA, Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004.

⁵⁹ Cif Uma gestão mais autônoma das escolas / Ibtisam Abu-Duhou. – Brasília: UNESCO, IIEP, 2002.

⁶⁰ Cif Perspectivas das Políticas Educativas para 2015: Concretizar as Reformas

bons resultados. Temos de avaliar. A cidade de São Paulo, em 27 capitais, ficou em vigésimo primeiro lugar na Prova Brasil! E a média da prova é baixa demais. Entrem lá na escala do Inep3. Está lá, escola por escola deste país. (MELO, 2006, p.46)

Namo de Mello considerou que as premissas básicas para o projeto educacional funcional seriam o aumento das cinco horas, o ensino das competências básicas na leitura, na escrita e no cálculo, a construção de escolas verticais, em função da falta de espaço e a adaptação da carreira do professor ao relógio da educação de tempo integral. Nessa exposição a autora demonstrou uma suave divergência em relação à premissa, então hegemônica, de que a ampliação do currículo deveria levar em conta os interesses imediato dos alunos, priorizando atividades de lazer, esporte e cultura. A perspectiva apontada por Melo, em 2006, foi retomada em 2016, com a revisão do Programa.

Na mesa de debate *Projetos pedagógicos: a educação integral e os arranjos possíveis*, formada por Adriana Mortara, Sandra Mara Corazza, Terezinha Azeredo Rios, as debatedoras defenderam da ideia de que não se pode trabalhar com o ideal, e sim com os arranjos possíveis para realizar a política de educação de tempo integral. Adriana Mortara considerou a articulação entre a educação integral com espaços de cultura. Sandra Mara Corazza reafirmou a tese de que a contemporaneidade, marcada pela pós modernidade, exige uma nova concepção

Este é um tempo de desmanchar todas as pretensões da neutralidade iluminada. É, portanto, um tempo de politizar radicalmente a educação; tempo das pedagogias e dos currículos críticos; tempo de Paulo Freire e sua educação libertadora; de relacionar a educação a questões de poder, de saber, de identidade. Enfim, um tempo importantíssimo, porque ele vai justamente preparar, vai compor elementos que preparam o terceiro tempo, que chamo o “desafio da diferença pura”. (CORAZZA, 2006, 52)

Arranjos criativos e um esforço mais amplo dos educadores foram as sugestões defendidas por Teresinha Azevedo Rio para a educação integral:

Julgamos que o possível está pronto, que é algo a ser apenas descoberto. Não é verdade. O possível muitas vezes não está pronto. Não se trata de descobri-lo, mas de inventá-lo. E então isso requer de nós, educadores, um trabalho maior, um esforço mais amplo no sentido de construir esse possível com os elementos que temos à nossa disposição, em nós e fora de nós, na cultura, na história que estamos construindo. E é exatamente na invenção que eu acho que aparece essa criatividade. A criatividade na invenção é que pode efetivamente trazer esse aspecto novo para nossos projetos. (Idem, p. 53)

Os arranjos possíveis e criativos também denotam que o centro do debate da educação integral do capital financeiro, não está na emancipação do estudante e no desenvolvimento de suas potencialidades, como afirmam em alguns materiais, o cerne do projeto está na redução

das despesas com educação, na reorganização do aparato institucional do Estado e um novo modelo de gestão, que assegurasse a penetração dos interesses empresariais de forma mais orgânica no interior dos estabelecimentos de ensino.

Na mesa de debate *Governança das políticas de educação integral*, os debatedores João Antônio Cabral de Monlevade, Fernando Luiz Abrucio e Ricardo Henriques discutiram as parcerias e financiamentos da política pública multisetorial. João Cabral Monlevade abordou aspectos da história da educação brasileira, ressaltando o caráter elitista e o grau de seletividade do ensino no Brasil, desde a escola jesuítica à escola contemporânea. Após o preâmbulo geral o, então, assessor do Senado, abordou os gastos do Estado com a educação no país, calculando que o governo gasta em média 60 bilhões com 50 milhões de alunos. Apesar de considerar o gasto elevado, o debatedor ponderou que o investimento era insuficiente para garantir educação de qualidade para 50 milhões de alunos matriculados nas redes públicas. A saída para este problema seria a adoção das parcerias e da política multisetorial.

Em todas as modalidades e em todas as etapas de educação escolar, vamos ter de estruturar parcerias e políticas multissetoriais. Na creche, por exemplo, isso é automático; precisa continuar a assistência social, claro que precisa. Então, na creche vai ter de ter parceria com assistência, com a justiça, com o Fundo da Criança e do Adolescente, com um bocado de coisas, senão não vamos dar conta. A Educação de Jovens e Adultos vai precisar ter a parceria com o Ministério do Trabalho, e para isso já está entrando o PIS/Pasep etc.

(Idem, p 60)

A transformação da visão tradicional de política pública para uma “nova gestão pública” foi destacada por Fernando Luiz Abrucio, professor da FGV e ex-professor da PUC-SP, como desafio para a promoção da educação de tempo integral. A “nova gestão pública” compreenderia: trabalhar por metas e resultados, mudar o papel do Estado. De acordo com Abrucio:

Não adianta dizer que a educação no Brasil é ruim. Ruim em relação a quê? A segunda característica é a modificação do papel do Estado. Não se trata de dizer que o Estado vai ser menor. Isso é uma bobagem. Portanto, não é esse o tema, mas o perfil de atuação do Estado. Primeiro, o papel de indutor e articulador junto à sociedade. É preciso que o Estado esteja mais articulado com a sociedade. Depois, a mudança do papel do Estado em relação àquilo que se pode chamar de transparência e accountability, ou seja, a capacidade do Estado de responder à sociedade. Se as informações do Estado são produzidas para que o cidadão mediano não entenda, não há accountability, não há transparência. A terceira característica é o Estado para os cidadãos. Essa é a ideia básica. Do Estado que volta a sua produção de políticas aos cidadãos e não a si mesmo. Pode parecer novamente óbvio, mas vamos pensar o que tem sido o Estado brasileiro. Primeiro, o Estado brasileiro foi pensado para produzir empregos, não para garantir serviços ou direitos. Além disso, o Estado brasileiro é muito burocratizado. Há um conjunto de

procedimentos que cada vez mais se multiplicam enormemente. Nós não sabemos quantas leis de direito administrativo há no Brasil. Não sabemos. Nem o maior jurista na área sabe. (ABRUCIO, 2006, p.60)

O debate sobre a funcionalidade do Estado foi revisitado para reforçar a defesa do “Estado indutor” da política, do progresso, investidor de recursos humanos e da infraestrutura, em substituição à tese liberal ortodoxa do Estado mínimo e a tese do Estado providência. Além das ideias difundidas pelos intelectuais do social-liberalismo, como controle do Estado pelo cidadão, transparência, participação da sociedade civil, Abrucio também considerou que a perda direitos e de serviços sociais são inerente a transformação deste “Estado indutor”. Esta fala que também faz referência à política municipal de São Paulo, joga luz sobre a tese do “Estado Investidor social” e reforça a ideia de robustecimento da sociedade civil organizada para aumentar o serviço na escola. Na mesa de debate *Monitoramento e avaliação de resultados*, o professor da USP Elie Ghanem, o economista Naércio Aquino Menezes e a professora da UFRJ Thereza Penna Firme debateram o tema: Parâmetros no acompanhamento e na apreciação de políticas públicas de educação. Importante pilar do projeto educacional social liberal, o monitoramento da política educacional estava em sintonia fina com a tendência de monitoração dos investimentos sociais empresariais, que pressupunha a sistematização e consistência da política, avaliação de impacto social, etc. Tereza Pena Firme sintetizou bem este princípio nesta passagem:

Estão aí os quatro aspectos importantes da verdadeira avaliação; são quatro aspectos essenciais: Utilidade - a avaliação deve atender as necessidades de formação prática dos usuários, ser útil. A segunda, viabilidade, é ser realística, prudente, diplomática e simples. A terceira, a ética, é ser realizada legalmente, eticamente, com o devido respeito ao bem-estar dos envolvidos. Todas as pessoas têm de se sentir bem com a avaliação. E a precisão é revelar e transmitir tecnicamente informações adequadas para permitir juízos de mérito e relevância. Quer dizer, o encontro bem construído, bem realizado, pleno, teve mérito. Relevância é a mesma coisa que impacto.

A avaliação da política educacional previa a criação de metas e indicadores que comprovassem se os resultados esperados foram alcançados. Segundo defensores deste modelo, esta avaliação contribui para a divulgação das ações para o público externo, para compor os relatórios para a Diretoria, como insumo para melhorar futuras ações e para aumentar o acesso a mais recursos. Ela está diretamente relacionada a cultura do voluntariado empresarial. Finalmente, na mesa de debate *Tecendo redes para a educação integral* composta pelo professor da PUC São Paulo, Ladislau Dowbor, pela jornalista Lucia Araújo e pela então Secretária de Ciência de Tecnologia do Estado de São Paulo, Maria Helena

Guimarães, os debatedores se debruçaram sobre o tema *Desenvolvimento local e comunicação como forças*. Ladislau Dowbor apontou a importâncias das rádios comunitárias para os estudantes fora da escola e prosseguiu com críticas ao currículo “tradicional” das universidades brasileiras:

Levando isso em conta, diria que os nossos currículos são basicamente orientados da maneira vista por gente que os elaborou, gente de classe média ou alta que pensou: “as pessoas vão estudar história, geografia, matemática direitinho. Vão para o ensino médio e depois vão prestar o vestibular e entrar para a faculdade.” O que é simpático. Mas é simpático para um segmento da sociedade. O aluno terá estudado tudo sobre a dona Carlota Joaquina. Nada contra ela, nem contra D. João VI. Mas essas pessoas não sabem a população da cidade onde moram, não sabem as tradições históricas e culturais trazidas pelos imigrantes. Não sabem quais são os potenciais econômicos do seu futuro profissional naquela região. Enfim, a educação não está servindo para inseri-los na realidade que eles vão ter de construir. Quer dizer, esse “desgarramento” entre as condições de vida reais e os desafios reais que as pessoas vão enfrentar e o que lhes é ensinado. (DOUBOR, 2006, p 77)

O professor propôs, de forma explícita, o rebaixamento dos currículos para se aproximar da realidade prática dos estudantes:

A minha convicção é de que precisamos dar um forte “puxão” na forma como concebemos a educação, para abaixar mais até o chão, trazê-la para perto da realidade, da demanda. Na verdade, é ver o conhecimento como um processo que tem de permear todas as atividades, e não como uma fatia da vida em que se aprende e depois se vai trabalhar. A relação entre o conhecimento e o trabalho é um bordado permanente. Nós temos de ter centros e radiadores de conhecimento e de articulação do conhecimento em cada município, em cada local. (DOWBOR, 2006, p. 78)

Maria Helena Guimarães Castro sintetizou o conceito de educação integral que foi afinado entre os intelectuais durante o seminário:

A definição do conceito de educação integral comporta diferentes abordagens. Para desenvolver meu argumento, defino educação integral como um conceito relacionado ao desenvolvimento das capacidades substantivas das pessoas para promover maior grau de equidade e justiça social. Distingue-se da ideia de escola de tempo integral, mas supõe educação de qualidade para todos e articulação das políticas públicas nas áreas de saúde, assistência social, cultura, esportes; enfim, o conjunto de políticas indispensáveis para formar cidadãos efetivos e incentivar formas de coesão social, que são a base de uma sociedade mais solidária, pluralista e democrática. (idem, p. 81)

A escola foi considerada o ponto de partida da educação integral em função da capilaridade da rede, com unidades distribuída em todo território brasileiro. No entanto, as escolas e seus profissionais deveriam ser incentivadas a construir as redes para fomentar a educação integral:

No entanto, a escola muitas vezes tem dificuldade de sair de seus próprios muros ou, até mesmo, de construir pontes internas ao espaço escolar que estimulem a formação de redes do saber e de comunicação social. A escola pode até querer mudar e inovar suas rotinas, incentivando redes interativas que fortaleçam a integração e a articulação de políticas públicas. Mas há entraves burocráticos, institucionais e organizacionais que tendem a dificultar a construção das pontes necessárias ao fortalecimento das redes de sustentação de uma política de educação integral. Promover a educação integral não é uma tarefa simples, mas um grande desafio. A construção de redes é um processo que exige muito esforço e muita persistência. Primeiro, a educação integral tem a ver com um conjunto de atividades que vão além do currículo formal. Não se limita, como já destacado, à educação de tempo integral. Tem muito mais a ver com o fato de a escola construir pontes e fortalecer redes de ação integrada. Ou seja, depende muito do estilo de gestão, da liderança dos dirigentes, dos incentivos à participação da comunidade, da equipe escolar. Mas depende também do compromisso dos governantes responsáveis pelas políticas que embasam a proposta de educação integral, pois é impossível implementar ações multissetoriais integradas, dentro e fora da escola, sem promover mudanças burocrático-legais no funcionamento das estruturas governamentais. Outro aspecto importante relaciona-se aos recursos. Não estou me referindo apenas a recursos financeiros, mas a recursos físicos e, principalmente, humanos que viabilizem uma política efetiva de educação de qualidade articulada a um conjunto de ações, fora da escola, para promover a atenção integral às crianças e aos adolescentes. (Idem, p. 81)

Guimarães Castro retomou muitas questões que foram debatidas durante todo o evento e destacou a política de educação integral como estratégica para o enfrentamento da violência, na medida em atuava para o fortalecimento da coesão social e para o desenvolvimento das camadas “vulneráveis”. Os principais Aparelhos de Hegemonia do grupo Itaú, em conjunto com o UNICEF, finalmente lograram êxito em organizar o consenso sobre o conceito de Educação Integral na sociedade civil, reunindo pressupostos do projeto social-liberal que reafirmam a “reforma” da aparelhagem estatal, a conciliação entre as classes, o atendimento demandas do século XXI e a neutralização do projeto societário que defende o fim ao sistema capitalista. De forma sintética, o conceito passou a reunir os seguintes princípios: **Sobre os novos tempos:** 1) Estamos vivenciando a era da pós modernidade, que pressupõe o fim das ideologias, a era das incertezas, a fragmentação das identidades; 2) Não há possibilidade de concretização de outro modelo de sociedade; **Sobre o Estado** 3) O Estado precisa ser reformado para dar conta das demandas da sociedade contemporânea; 4) As formas de fazer política exigem uma nova arquitetura política; 5) A participação da sociedade civil é

necessária para a elaboração e execução de políticas públicas eficazes ; **Sobre a política educacional:** 6) A política educacional precisa se articular com outros setores de Governo, com o território e com a sociedade; 7) A Escola precisa ter o seu papel redimensionado; 8) A escola é uma instituição central para a promoção da cultura da paz, 9) A escola deve ampliar as suas funções para atender e proteger estudantes em situação de risco pessoal e social, 10) O foco deve se deslocar do ensino para a aprendizagem; 11) A “reforma “da escola depende do gerenciamento dos recursos. 12) A escola formal precisa se articular com a escola não formal; o monitoramento dos resultados garante o bom funcionamento da política; 13) Na escola de tempo integral, o trabalho será realizado por meio de voluntários contratados pelas “ONGs; **Sobre o currículo:** 13) A qualidade da educação precisa ser ampliada; 14) O currículo deve responder os interesses dos estudantes das famílias “vulneráveis; 15) O foco deve estar nas competências sociais e habilidades. A Tríade CENPEC/Itaú/UNICEF sintetizou em uma publicação de 2011, as supostas referências para do debate contemporâneo sobre educação integral:

Que novos paradigmas?

- os que ressignificam a educação integral e com ela a educação pública brasileira;
- os que contextualizam a educação e a aproximam das práticas socioculturais da cidade e da comunidade, rompendo o isolamento em que a maioria das escolas se encontra;
- os que reinventam a orientação curricular e compartilham sua intencionalidade pedagógica com a comunidade;
- os que integram a política educacional à política social, buscando intersectorialidade no desenvolvimento de projetos educacionais;
- os que criam novas redes de relação com a família, com a comunidade, com a sociedade e a cidade;
- os que firmam um novo olhar para o território não apenas para compor uma cesta mais robusta de oportunidades de aprendizagem a seus alunos, mas igualmente para abrir-se à participação;
- os que protagonizam mobilizações e articulações em prol de um projeto político educacional impulsionado por secretarias de Educação que abraçam uma ação intersectorial e assumem um comando articulador e coordenador nas demais secretarias para efetivar a educação integral. (Fundação Itaú /CENPEC/UNICEF, 2011)

É importante destacar que outros Aparelhos Privados de Hegemonia, ligados à outras frações do capital, passaram a se articular em tornos deste projeto educativo. Deste de 2013, o *Instituto Inspirare*, Instituto Natura e Fundação Itaú Social, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fundação SM, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), CENPEC, Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) e Associação Cidade Escola Aprendiz estão organizados em um bloco,

chamado Centro de Referência em Educação Integral, que está articulado para definir e redefinir a política de ampliação do tempo escolar. Com a proposta de apoiar a pesquisa, o desenvolvimento, o aprimoramento e a difusão de experiências e ferramentas que contribuam para a implementação e gestão de ações e programas ligados à educação integral, o bloco contribuiu com a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral.

O grupo é gerido e cofinanciado pela Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Instituto C&A e Instituto Oi Futuro. A gestão está sob os cuidados da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o escritório Cenários Pedagógicos, o Cenpec, o Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS).

5.3- A inserção do capital financeiro na política municipal ampliação do tempo escolar

Antes de o governo federal anunciar o programa nacional de fomento à educação de tempo Integral, muitos municípios desenvolveram pequenas experiências de ampliação do tempo escolar dentro da perspectiva de inclusão social, através da expansão da aprendizagem, por meio da “parceria” com espaços e instituições não formais de ensino. O município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, iniciou a experiência neste campo a partir da parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, em 2006, implementando um projeto piloto em seis escolas de sua rede. Orientado pelo conceito Cidade Educadora, o projeto comungava da ideia de que a escola deveria compartilhar a educação com outros “espaços educativos”, como praças, clubes, associações, empresas, etc. Um ano após o lançamento do projeto piloto, o programa foi estendido para as demais escolas da rede com o financiamento da Fundação Itaú Social e da Prefeitura municipal de Belo Horizonte, em “parceria com o CENPEC e a organização Cidade Escola Aprendiz.

A prefeitura de Belo Horizonte e o Grupo Itaú, desde 2004, vinham desenvolvendo algumas ações em conjunto por meio do 'Projeto Gestores de Aprendizagem Socioeducativa'⁶¹, 2005/2006, por meio do 'Projeto Gestores de Aprendizagem Socioeducativa – Formação de Formadores' na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O foco do Projeto Gestores de

⁶¹ O Projeto Gestores de Aprendizagem Socioeducativa foi desenvolvido dentro do Programa Educação e Participação, pela Fundação Itaú Social, e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e coordenado pelo Cenpec. Como já foi dito, o Programa teve como objetivo fortalecer o trabalho educativo de organizações não-governamentais – ONG's que atendem crianças e adolescentes.

Aprendizagem Socioeducativa estava na formação dos profissionais das “ONG’s” e das secretarias municipais. A ação visava a constituição de um marco-referência para alinhar as organizações com trabalho de intervenção na escola dentro da perspectiva de educação do capital financeiro. O projeto Comunidade Integrada, desenvolvido pelo CENPEC/ Fundação Itaú Social e a organização Cidade Aprendiz orientou o Programa da Prefeitura de Belo Horizonte, Escola Integrada. O Trabalho forneceu subsídios para o livro *Comunidade Integrada: a cidade para as crianças* (2008), voltados para os administradores, agentes governamentais e agentes da sociedade civil. A publicação, dividida em três capítulos, abordou as seguintes questões:

Quadro 18: Resumo do Livro: Comunidade Integrada: a cidade das Crianças

Capítulo	Questões abordadas	Breve Resumo
A criança e o adolescente como sujeitos de direitos	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto Comunidade Integrada • Política de educação integral 	Discute a condição de cidadania da criança e do adolescente
A descentralização e o novo papel dos municípios	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização e intersetorialidade • Estratégias de formação do projeto Comunidade Integrada • Descentralização e territorialização • Estratégias para conhecimento do território 	Discute a articulação Entre diferentes políticas setoriais, E aponta as estratégias de formação do Comunidade Integrada para efetivar a articulação em Belo Horizonte
Cidade Educadora e a participação social	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e desenvolvimento local • Mobilização social e garantia de direitos • Parcerias • Redes sociais • Sustentabilidade: desafio da ação intersetorial 	Discute o conceito de cidade educadora e aponta algumas estratégias de mobilização para uma intervenção dentro desta perspectiva

Fonte: Comunidade Integrada: A cidade das Crianças: Prefeitura de BH, 2008

O CENPEC, com financiamento da Fundação Itaú Social e do Unicef, realizou o monitoramento da educação de tempo integral em Belo Horizonte, entre 2007 e 2009, com a finalidade declarada de reconhecer potências e fragilidades das diferentes modalidades de educação integral para permitir aos seus implementadores agregar maior efetividade às ações dos programas. O monitoramento compõe o conjunto de estratégias do capital para convencer

seus pares a aderirem a cultura do Investimento Social Privado e como tal se propõe avaliar os impactos sociais e econômicos do programa em ação. Neste caso específico, o monitoramento foi feito pelo Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, realizado pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Itaú.

A avaliação econômica, segundo o Grupo Itaú, tem a função de verificar se os impactos esperados foram alcançados e se foram efetivamente causados pelo programa. O Programa de avaliação investiga também o cálculo do retorno econômico, que é fruto de uma análise de custo-benefício do programa. A avaliação da política de expansão da jornada escolar, em Belo Horizonte, foi feita a partir da comparação de grupos da amostra das famílias dos alunos e da amostra de escolas⁶², considerando diretores, professores, monitores e professores comunitários, com a pesquisa de campo realizada nos meses de novembro e dezembro de 2007. A pesquisa levou em conta: a) características gerais dos municípios; b) características dos responsáveis dos domicílios: idade, sexo, raça, anos de escolaridade c) características da criança, idade, sexo e raça; d) características do domicílio, condições de vida, presença ou não de associações comunitárias; hábitos de higiene leitura, motivação para ir à escola, etc, alocação do tempo das mães, alocação do tempo das crianças; perfil e opinião dos professores; diretores, professores comunitários, monitores e agentes comunitários. As principais categorias qualitativas de análise foram comportamento, motivação e interesse, conhecimentos gerais, socialização e alocação do tempo.

No que diz respeito à percepção dos diferentes sujeitos envolvidos no Programa, o Relatório destacou a percepção dos Diretores, professores, agentes comunitários, monitores. Sobre a percepção dos professores:

Quanto à percepção dos professores sobre a situação atual, destaca-se a visão mais positiva do grupo de tratamento relativa a: comunicação oral dos estudantes, interesse e motivação dos alunos com relação ao conteúdo e agressividade dos alunos. Não se diferenciam os seguintes aspectos: disciplina e concentração dos estudantes em sala de aula, interação entre os estudantes e aluno-professor em sala de aula, aprendizado dos alunos com relação ao conteúdo, responsabilidade dos alunos com relação às lições de casa, envolvimento dos alunos com a manutenção e preservação da escola, nível cultural geral dos alunos, relação da comunidade com a escola e participação dos pais dos alunos nas reuniões. Quanto à percepção relativa ao programa Escola Integrada, avaliam com impacto positivo, 67% dos professores, ressaltando novamente a interação entre os estudantes. Chamam a atenção,

⁶² Segundo a descrição do Relatório a amostra contempla 15 escolas que aderiram voluntariamente ao Programa Escola Integrada e 15 escola que não aderiram ao Programa. A amostra de alunos/famílias foi obtida a partir da amostra de escolas, e inclui 2.675 entrevistados, em um grupo de tratamento (982 observações) e dois grupos de comparação: um dentro da própria escola participante (Comparação 1, com 900 observações) e outro em uma escola não participante.

como pontos negativos, a desorganização do programa na escola, o cansaço dos alunos, o espaço físico da escola e a falta de participação na escola da comunidade e dos pais. (Relatório de avaliação econômica – Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, 2008, pp 7,8)

Em relação a percepção dos Diretores:

Quanto à percepção relativa ao programa Escola Integrada, avaliam de forma positiva sobretudo o envolvimento dos alunos com o programa, a aceitação dos alunos em relação aos monitores e às oficinas, o conteúdo das oficinas e a relação da comunidade com o programa; de forma menos positiva, avaliam a violência dentro e fora da escola, as condições dos trajetos até as oficinas e os locais onde são realizadas as oficinas. Chama a atenção como impacto positivo o aumento da relação 9 comunidade/escola e como maior dificuldade de implementação do programa a falta de estrutura física das escolas. (Idem, p.9)

A maioria dos professores comunitários, de acordo com o documento, era formado por mulheres, negros, com nível de ensino de pós-graduação, entre 40 e 49 anos de idade, trabalhando em dois turnos na escola e com renda familiar superior a dois mil reais. A percepção dos professores comunitários sobre o programa:

Quanto à percepção relativa ao programa Escola Integrada, avaliam de forma positiva sobretudo o envolvimento dos alunos com o programa, a aceitação dos alunos em relação aos monitores e às oficinas, o conteúdo das oficinas e a aceitação das famílias. De forma menos positiva, avaliam as condições dos trajetos até as oficinas, os locais onde são realizadas as oficinas e a aceitação dos professores. Chama a atenção como maior dificuldade de implementação do programa a falta de experiência dos monitores e a falta de estrutura física das escolas. Como impactos positivos, destacam a relação comunidade/escola e a agressividade dos alunos. Como motivos para identificação de impactos negativos, destacam o cansaço dos alunos e a alta evasão de alunos do programa (Idem, p. 9).

Os monitores, em sua maioria eram mulheres, negros, com nível de ensino superior, entre 21 e 30 anos de idade, cursando Pedagogia, não possuindo outra ocupação além desta atividade de monitoria e com renda familiar superior a mil reais. A percepção dos monitores em relação ao Programa era de que:

Quanto à percepção relativa ao programa Escola Integrada, avaliam de forma positiva sobretudo o envolvimento dos alunos com o programa, a aceitação dos alunos em relação aos monitores e às oficinas, o conteúdo das oficinas e os locais onde são realizadas as oficinas. De forma menos positiva, avaliam a violência dentro e fora da escola, as condições dos trajetos até as oficinas e a relação da comunidade com o programa. Chama a atenção como maior dificuldade de implementação do programa a falta de interação com os professores e a falta de estrutura física das escolas. (Idem, p 10).

Segundo o relatório, o perfil dos agentes comunitários era semelhante aos dos monitores: mulheres, negros, com nível de ensino médio, entre 21 e 30 anos de idade, cursando Pedagogia, possuindo outra ocupação além desta atividade e com renda familiar inferior a mil reais. A percepção deste grupo em relação ao Programa era e que:

Quanto à percepção relativa ao programa Escola Integrada, avaliam de forma positiva o envolvimento dos alunos com o programa, a aceitação dos alunos em relação aos monitores e às oficinas e o conteúdo das oficinas. De forma menos positiva, avaliam a violência dentro e fora da escola, as condições dos trajetos até as oficinas, os locais onde são realizadas as oficinas e a relação da comunidade com o programa. Chama a atenção como maior dificuldade de implementação do programa a falta de estrutura física das escolas; e como principais impactos sobre a comunidade, o aumento da relação comunidade-escola, o aumento da segurança e da preservação na localidade (Idem, p. 10)

Em termos gerais, a conclusão do relatório ressalta, como êxito, a motivação dos estudantes em relação às atividades do programa e em contrapartida, destaca como insuficiente o rendimento dos alunos nas atividades escolares propriamente ditas:

Em termos gerais, todos os agentes destacam um aumento da motivação das crianças participantes do programa, ainda, neste momento, insuficiente para aumentar o desempenho escolar, na opinião dos professores. Somente os professores comunitários mencionam um aumento da recuperação de rendimento dos alunos. Todos os pontos positivos ou diferenciais percebidos pela existência do programa Escola Integrada são no sentido da construção do ambiente propício à melhoria do desempenho, como pré-requisitos para tal. As maiores dificuldades se referem à questões de implementação do programa ou a características intrínsecas às famílias, e não diretamente à concepção do programa relatório em termos gerais (Idem)

No mesmo período em que a municipalidade de Belo Horizonte inaugurou o Programa Escola Integrada, a Prefeitura de Nova Iguaçu, localizada na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, implementou o projeto de expansão do tempo escolar, Bairro Escola, com base nos princípios da cidade educadora. A prefeitura foi orientada pela organização Cidade Aprendiz. O projeto, que ganhou prêmios nacionais e serviu de referência para o programa nacional de fomento à educação de tempo integral, utilizava a mão de obra de jovens beneficiados por programas sociais para dar conta das atividades fora das escolas, como destaca a matéria “Em Nova Iguaçu, bairro escola é política pública efetiva”, publicada em 7 de dezembro de 2006, no portal Aprendiz da UOL:

Nas atividades externas, os alunos são acompanhados por monitores da prefeitura municipal para circularem no bairro. Quem fica com as crianças no horário contrário ao escolar, são jovens beneficiados por programas federais e estaduais, voltados para a geração de renda como Pró-Jovem,

Ponto de Cultura e Segundo Tempo. "É interessante para esses jovens pois antes eles só aprendiam uma determinada atividade. Agora, podem colocar em prática o conhecimento adquirido", explica Judith Terreiro, coordenadora do Centro de Formação da Cidade Escola Aprendiz, organização não-governamental (ONG) que inspirou o projeto em Nova Iguaçu. "Atualmente, para ser um cidadão completo, ter um emprego, é preciso conhecer coisas novas, ter acesso a lazer, cultura. Há uma tendência grande à educação integral, que é somar essas duas coisas, o que é muito importante," afirma Terreiro. (<https://portal.aprendiz.uol.com.br/> acesso em 21/11/2018).

Um ano após a realização do Seminário, da inauguração da revista Cadernos do CENPEC e da direção do programa Escalo Integrada, em Belo Horizonte, o CENPEC foi convidado pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, para compor o bloco que formularia a política federal de fomento à ampliação do tempo escolar denominada "Programa Mais Educação". Como veremos a seguir, os pressupostos teóricos definidos e difundidos conjuntamente pelos aparelhos de hegemonia do grupo Itaú e pelo Unicef tornaram referência para a construção do projeto de ampliação do tempo escolar do governo Federal.

5.4-A hegemonia do capital financeiro na política nacional de expansão do tempo escola: uma análise do Programa Mais Educação

Após mobilizar-se na sociedade civil, a tríade Itaú/CENPEC/UNICEF conseguiu imprimir seu projeto na política nacional de educação de tempo Integral. A materialização dos interesses da holding Itaú-Unibanco não se restringiu à pauta da "educação integral". O complexo pedagógico conseguiu orientar planos municipais de educação e a construção do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁶³, instituído pelo governo federal em 2007, conforme destaca o Relatório anual de atividades do CENPEC de 2008. A metodologia desenvolvida pelo CENPEC serviu de inspiração para o planejamento das políticas públicas educacionais:

O resultado do conjunto dessas ações é formalizado na incorporação de novos procedimentos e instrumentos de gestão pública no cotidiano das

⁶³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O objetivo explicitado no Programa é de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação expressa articula ações com gestores estaduais e municipais para colocar em prática as 28 diretrizes do PDE, assumindo compromisso com metas estabelecidas até o ano 2021. As metas abrangem: a alfabetização obrigatória das crianças até oito anos de idade; o combate à repetência e à evasão; a promoção da educação infantil, e etc.

O Plano de Metas Compromisso todos Pela Educação definiu no artigo 2º 28 diretrizes para a melhoria da "qualidade" da educação básica. No que diz respeito a educação de tempo integral, destaca-se parágrafo IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Secretarias Municipais de Educação e na elaboração de Planos Municipais de Educação que consideram as principais prioridades do município. Esta metodologia foi adotada como referência para a elaboração do PAR – Plano de Ação Articulada. O PAR faz parte do Plano de Metas Todos Pela Educação, do Ministério da Educação composto de um conjunto variado e integrado de ações que têm como premissa o compromisso de melhorar os indicadores educacionais dos 1224 municípios que obtiveram baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB), visando à melhoria da qualidade da Educação ofertada pelos municípios brasileiros. (Relatório, CENPEC, 2008, p. 15)

Antes do programa Mais Educação ser inaugurado pelo governo Federal, em 2007, o Grupo Itaú organizou, no interior do CENPEC, o projeto Mais Educação, com o objetivo declarado de:

Elaborar o caderno Gestão Intersetorial do Território, da Série Mais Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, visando subsidiar gestores dos estados e municípios de todo o Brasil para a implementação do Programa Mais Educação nos territórios em que atuam, tendo em vista a educação integral de crianças e adolescentes. (disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/>, memória)

As conversas entre o CENPEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), vinham acontecendo desde 2001. Conforme afirmam na descrição do projeto⁶⁴, os Pesquisadores da Área Educação e Comunidade participaram de eventos desde 2001, onde se discutia ações complementares à escola, ações socioeducativas e finalmente, educação integral, e foi esta participação contínua e o reconhecimento do trabalho do CENPEC no tema da “educação integral” que contribuíram para o convite para a participação do dois cadernos. O CENPEC integrou o bloco que produziu a série Mais Educação formada por três cadernos: Gestão Intersetorial no Território; Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional; Rede de Saberes Mais Educação. De acordo com informações de sua página eletrônica, o Caderno *Gestão Intersetorial no Território* foi elaborado exclusivamente pelo CENPEC. O Caderno *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional* foi redigido por um grupo de trabalho composto por gestores e educadores municipais e estaduais, representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), de

⁶⁴ A descrição do projeto está disponível na página do Centro de Referência e memória. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/>. Acesso 19/2/2019

Universidades e de ONGs, entre as quais o CENPEC. Já o Caderno *Rede de Saberes Mais Educação* sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários, e foi elaborado pela ONG Casa das Artes – RJ. O CENPEC também ficou responsável pelo kit composto por materiais já existentes sobre o tema Educação Integral e disponibilizou a cessão de direitos para reimpressão dos seguintes materiais: *Cadernos Cenpec – Educação Integral e Tecendo Redes para Educação Integral*.

Alguns projetos desenvolvidos pelo CENPEC, Itaú e UNICEF foram citados como referência para formulação do Programa Mais Educação:

Quadro 19: Projetos de referência para o Programa Mais Educação

Projeto	ano	Objetivo declarado pelo CENPEC	Financiadores
Prêmio Itaú Unicef 019	1995	Identificar, reconhecer e dar visibilidade ao trabalho de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que estimulam o ingresso, o regresso, a permanência, a aprendizagem e a participação de crianças e adolescentes na escola pública. Fortalecer e divulgar experiências inovadoras comprometidas com a educação e com a cidadania na luta contra as desigualdades do país. Favorecer a qualificação de suas equipes técnicas e de agentes públicos das áreas da Educação e da Assistência Social. Contribuir no debate e na formulação de políticas públicas dedicadas à infância e à juventude.	Fundação Itaú Social e Unicef
Gestores de Aprendizagem socioeducativa 069	2006	Aprimorar a gestão socioeducativa das ONGs envolvidas, direcionando o foco de atuação para o processo de aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.	Fundação Itaú Social e UNICEF
Monitoramento da Educação integral em Belo Horizonte 125	2007	Realizar um estudo avaliativo exploratório comparando as modalidades de educação integral em curso no município de Belo Horizonte e investigar os ganhos percebidos e vivenciados pelas crianças, adolescentes e suas famílias. O estudo busca explicitar pontos de atenção para o aprimoramento da política educacional local.	Fundação Itaú Social e Unicef
Comunidade Integrada	2007	O Projeto Comunidade Integrada objetiva potencializar a articulação dos serviços e espaços públicos, comunitários e privados da cidade na perspectiva do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Objetiva também fortalecer a implementação do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte e produzir um Caderno com orientações e subsídios para o fortalecimento de ações no microterritório.	Fundação Itaú Social Prefeitura de Belo Horizonte

Tecendo Redes para a Educação Integral	2007	Contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes fomentando a implementação de educação integral nos municípios por meio da articulação dos serviços locais de atendimento à infância e juventude e da formação conjunta entre profissionais de diferentes instituições governamentais e não-governamentais.	Fundação Itaú e Unicef
--	------	---	------------------------

Fonte: autora, 2019

A longa experiência do CENPEC no diálogo com representantes estaduais e municipais e sua aliança histórica com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e sua consequente inserção nos planejamentos de educação locais, contribui para que o Estado Ampliado lhe atribuisse a confecção do caderno destinado aos gestores estaduais e municipais. O caderno *Gestão Intersetorial no Território* foi o primeiro caderno da Série Mais Educação a abordar os marcos legais do Programa Mais Educação, as temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, a estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, os projetos e programas ministeriais que o compõem e orienta procedimentos de gestão nos territórios. O material busca orientar os agentes públicos na sistematização e uso de dados na construção do planejamento de educação em articulações com outras secretarias, no monitoramento e na avaliação de resultados.

A metodologia Bairro Escola, aplicada no Município de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense, produzida pela Organização Cidade Aprendiz, foi indicada como referência tanto em função das afinidades conceituais, quanto em função da afinidade operacional. Tal metodologia foi organizada em torno dos seguintes princípios:

Transcendência: educação para a vida toda, em todo momento e em todo lugar, parte do princípio de que a educação transcende a escola, juntamente com a própria comunidade escolar; As fronteiras se expandem, o tempo se alarga.

Permeabilidade, a educação é incorporada pela comunidade como direito e dever, mas principalmente e como valor construtivo que lhe pertence;

Co- reponsabilidade, poder público, empresários, organizações da sociedade civil e comunidade assumem, todos juntos, o desafio de promover a formação de suas crianças jovens e adultos;

Conectividade, cada um envolvido disponibiliza sua expertise, seu recurso e sua força de trabalho que se conecta e que se fundem constituindo uma malha complementar e coesa capaz de atender as diferentes demandas levantadas pelo processo

Pluralidade, a educação comunitária depende de uma ação intersetorial. Baseia-se na interdependência construída por meio do respeito, do diálogo e da valorização da diversidade como componentes complementares de uma

ação integral. (SERIE MAIS EDUCAÇÃO, Gestão Intersetorial no Território, 2009, p.45)

O quadro a seguir expõe sinteticamente o conteúdo do Caderno e expressa uma suposta transição do paradigma de “educação integral” para sociedade contemporânea. O conteúdo expressa a fina sintonia entre o modelo de “educação integral”, proposto pelo programa, com o projeto construído e difundido pelo grupo Itaú e atualmente pela holding ITAÚ/UNIBANCO por pelo menos 25 anos.

Quadro 20: Resumo do caderno: Gestão Intersetorial do território

Capítulos	Assunto
O Programa Mais Educação uma ação interministerial	Sinaliza os marcos legais do Programa Mais Educação. Destaca o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação instituído em 2007, que define 28 metas para melhoria da “qualidade “da educação no país e o Plano de Ações Articuladas (PAR) elaborado por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC. O PME é um dos componentes do PAR Aponta os Critérios definidos para adesão dos estado e municípios ao Programa
Uma proposta de Educação Integral	Propõe-se discutir a transição paradigmática da sociedade contemporânea Considera a nova perspectiva sobre a criança e o adolescente Aponta experiências consideradas exitosas no que diz respeito à política de Educação de tempo integral, citando como Exemplo o Programa Bairro Escola, Defende a ampliação de tempo, espaço e oportunidades educativas sem a necessidade de ampliação da escola como instituição total. Defende a inersetorialidade na ação política para crianças e adolescentes No que tange a qualidade da aprendizagem, afirma que a criança e adolescente precisam aprender: a) confiar em si mesmo e nos outros; b) realizar um projeto, c) dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto d) relacionar-se com os demais de maneira saudável c) Explicar sua própria vida e o mundo
Intersetorialidade: Nova Forma de gestão da política Os programas ministeriais e suas potencialidades	Defende a necessidade de alinhamento entre as políticas públicas sociais Afirma que o no contexto está delineando um novo modelo de gestão, a “gestão da incerteza” que passa a conviver com o anterior sem, no entanto, superá-lo inteiramente: Aponta a necessidade de destacar um elemento que tenham poder de mobilizar os diversos atores em torno de um objetivo comum Aponta princípios para levar a cabo os programas: 1-construção de recursos de poder e legitimidade, busca de consenso em torno dos programas 2- princípio da gradualidade, atuar de forma gradual por

	<p>etapas ou metas</p> <p>Definição de matriz avaliativa, as precisam ter alto grau de participação das criança e dos adolescentes.</p> <p>3- descentralização</p> <p>Destaca que programa Mais Educação está articulado a 25 programas ligados a 6 ministérios</p>
<p>Perspectiva territorial na política de informações e princípio da transparência: O IDEB como referência para o Mais Educação</p>	<p>Aponta para necessidade dos municípios produzirem informações para auxiliar (índices, taxas e indicadores) para auxiliar no planejamento, monitoramento e avaliação das políticas.</p> <p>Aponta o IDB como Referência para o Programa Mais Educação</p> <p>Indica possibilidades de leitura dos dados</p> <p>Apresenta dois compromissos: o primeiro, planejar e executar políticas de equidade para diminuir as desigualdades regionais e segundo compartilhar as informações produzidas com os diversos setores</p> <p>Indica a criação de sistematização dos dados alcançados.</p> <p>Considera ser fundamental que as metas para a educação integral possam ser replanejadas.</p>
<p>Operacionalização do Programa no Território</p> <p>Instâncias de gestão político-pedagógica do Programa MAIS EDUCAÇÃO.</p> <p>Implementação do Programa MAIS EDUCAÇÃO no território</p>	<p>Convoca as diferentes secretarias estaduais e municipais para uma intervenção que busca sinergia entre iniciativas federais, estaduais, municipais, governamentais e da sociedade civil.</p> <p>Apresenta as estratégias e procedimentos das res esferas do governo:</p> <p>Em nível Federal: O Fórum Interministerial Mais Educação</p> <p>Em nível “metropolitano”: O Comitê Metropolitano Mais Educação</p> <p>Em nível local: O Comitê Local Mais Educação</p> <p>Indica a metodologia do “Bairro Escola” produzida pela Organização Cidade Aprendiz, devido as afinidades conceituais e operacionais com o programa</p>
<p>O Programa Mais Educação na Escola</p> <p>Instâncias de Gestão Administrativa</p> <p>Planejamento e financiamento</p>	<p>Define algumas orientações para a escola: compromisso com a busca e criação de oportunidades diversificadas de aprendizagem para as crianças e adolescentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • participação ativa das famílias, crianças e profissionais; • articulação e cooperação entre diversos espaços educativos; • transparência e publicização dos resultados alcançados. <p>No Programa MAIS EDUCAÇÃO os profissionais diretamente responsáveis pela elaboração e implementação do plano</p> <p>São: o diretor da escola, o presidente da unidade executora e o professor comunitário,</p> <p>Define o papel do Diretor, da Unidade Executiva e do agente Comunitário</p>

Fonte: autora, 2019

O segundo caderno “*Educação Integral: Referência para o Debate Nacional,*” foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, UNDIME, CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da

Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações como o CENPEC, sob a coordenação da SECAD/MEC. A proposta declarada no livro foi de “contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneo” (2008, p.10). Embora esteja em destaque a contribuição para o debate sobre o tema, não houve espaço nesta publicação destinado a concepção de educação integral antagônica ao conceito hoje dominante. Essa publicação serviu para uniformizar a visão sobre ampliação do tempo escolar dentro da perspectiva de “educação integral” social-liberal. Através da seleção de determinadas categorias de análise, do destaque de experiências inspiradas no movimento escolanovista, os objetivos expostos, etc, o livro, que alcançou um número expressivo de leitores, finalmente difundiu a ideologia em nível nacional e neutralizou potenciais proposta alternativas, fincadas em outros referenciais teóricos imbuídas de outros objetivos, como expressa este quadro com a síntese do livro:

Quadro 21: Resumo do livro Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional

Capítulo	Assunto
<p>Introdução</p> <p>1-POR QUE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO?</p>	<p>Propõe o desenho de um modelo de “educação Integral” com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos</p> <p>Destaca os processos de” globalização”, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio- ambientais globais, dentre outras.</p> <p>Supõe que a vulnerabilidade e risco social contribuem para o baixo rendimento escolar, defasagem idade e série, reprovação e evasão escolar</p> <p>A expansão das vagas não garantiu a qualidade das vagas</p> <p>Destaca que debate não se pauta pelo acesso, mas também pela permanência dos estudantes na escola</p>
<p>2-EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTEXTO HISTÓRICO E PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.</p>	<p>Menciona o projeto de “educação integral” dos Integralistas e dos anarquistas da década de 1930</p> <p>Aborda o projeto de Educação Integral de Anísio Teixeira materializada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia,</p>

	<p>na década de 1950.</p> <p>Rememora a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs, na década de 1980, concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por Decreto Municipal, vivida na cidade de São Paulo (2000-200)</p>
2.1-AMPLITUDE DO DEBATE: DO CONCEITUAL AO LEGAL	<p>Faz referência a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87) e que admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X),</p> <p>O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)</p> <p>Cita a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Decenal de Educação, lançado em abril de 2007</p> <p>Aponta a criação do O FUNDEB que ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído em abril de 2007</p> <p>Destaca Programa Mais Educação como avanços na legislação brasileira no tocante a formação integral dos estudantes</p>
<p>EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO</p> <p>3.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: SABERES, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM</p>	<p>Demarca a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade</p> <p>Propõe o alargamento da visão sobre a instituição escolar</p> <p>Afirma que neste momento, a escola tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário.</p> <p>Reconhece a condição da universidade como locus da formação dos educadores</p> <p>Reconhece a condição da escola como locus do trabalho empírico dessa formação.</p>
3.2 RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE	Sugere que a escola deixe ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana.
3.3. TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	
3.4. FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO	
OS TRABALHADORES EM	

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	
3.6. PODER PÚBLICO: O PAPEL INDUTOR DO ESTADO	<p>O governo possui ação indutora insubstituível, mas é coadjuvante, O MEC tem o compromisso de reconhecer demandas, identificar oportunidades e oferecer estratégias sustentáveis, por meio de uma dinâmica especificamente regulada entre os agentes, setores da sociedade e esferas de governo, para manter as condições de diálogo, reconhecer dissensos e construir consensos.</p> <p>É fundamental a intervenção do Poder Público na organização das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos.</p>
3.7. PAPEL DAS REDES SÓCIO-EDUCATIVAS INTEGRAL	<p>Compreende o ambiente social como espaço de aprendizagem Compreende a escola como <i>locus</i> catalizador Defende a ideia de que a sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida. Aponta como caminho a construção de redes sócio-educativas, a partir da relação dialógica entre a escola e a comunidade.</p>

Fonte: autora, 2019

Os intelectuais dirigentes do Programa Mais Educação afirmavam valorizar a pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados afim de compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Desse modo, apontaram a reunião de alguns debates presentes na sociedade sob a ótica social liberal, fincada em princípios como sustentabilidade, da responsabilização, da “participação ativa” da sociedade civil:

Retomam-se questões candentes como a da necessidade de ressignificação da relação com a natureza, na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade. A construção da oferta de Educação Integral, tal como afirma Torres (2006), está implicada na participação social para orientar, influenciar e decidir sobre os assuntos públicos. (MEC, 2008, p.27)

Foram atribuídas ideias pejorativas ao currículo da escola formal como: sacrifício, tradicional, antiquado e ao espaços informais ideias como inovação, prazer, ludicidade:

A tensão instituidora permanece: estar na escola até os dias de hoje pode representar a possibilidade de imbricar-se na estrutura societária e, ao mesmo tempo, na de homogeneização. Por isso mesmo, o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta

por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar. (Idem, p.32)

A nova organização curricular foi estimulada em nome da integração dos diversos campos do conhecimento e das diversas dimensões formadoras da criança e do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade. O aprendizado deveria se dar a partir da socialização, pelas vivências culturais e pelo investimento na autonomia, por desafios, prazer, alegria, etc. Desse modo, os assuntos que interessam às crianças e aos jovens e os que preocupam a comunidade deveriam ser objeto do trabalho sistemático da escola. Além da associação direta com o desenvolvimento econômico, o paradigma de “educação Integral” também foi associado ao rompimento dos ciclos de pobreza:

Ao considerar os contextos de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação constitui-se em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade. Vale destacar que já são observadas, no país, iniciativas de articulação entre as políticas públicas de diferentes áreas sociais. A Assistência Social e a Educação, por exemplo, têm a frequência à escola como critério para a permanência no Programa Bolsa Família, sendo verificada por uma articulação de ações interministeriais. (Idem, p.45)

O repertório sócio-cultural dos estudantes, segundo esta ideologia, deveria ser “ampliado” não por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em sua forma mais desenvolvida, mas por meio da valorização da cultura acumulada pelo estudante ao longo de sua vida e dos espaços de produção desta cultura:

Para isso, é importante que a escola reconheça os outros territórios do exercício da vida, do conhecer e do fazer. Assim, a Educação Integral, em questão, não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo. Dessa forma, busca garantir a eles o direito fundamental à circulação pela cidade, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes, como direito à ampliação contínua do repertório sociocultural e à expressão autônoma e crítica da sociedade e como possibilidade de projeto mais generoso de nação e de país. (Idem, p. 47)

No que tange à formação do corpo de educadores, o programa apontou o envolvimento de estudantes universitários dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, com a justificativa de proporcionar aos mesmos uma formação mais completa e oportunizar sua entrada na escola e o contato com os educandos, antes de sua formação ser concluída. A escola é discutida no

documento como um importante “laboratório” para a formação dos futuros profissionais da educação:

Nesse sentido, para além do debate curricular dos cursos de graduação, a Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano. A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições – básica e universitária – que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relacional. (Idem, p 39)

Os estudantes universitários seriam incorporados ao programa na categoria de monitores, juntamente com as pessoas da comunidade com “habilidade apropriadas” como judô, mestres de capoeira, contador de histórias, agricultor para a horta escolar, etc, e os estudantes da EJA e do ensino médio. Os professores da própria escola só poderiam trabalhar como monitores, caso não fossem ressarcidos de despesas com transporte e alimentação com recursos do FNDE. (MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL 1021). Cabe ressaltar a semelhança com o programa, transformado em política pública em alguns estados americanos⁶⁵, que ampliou o corpo docente das escolas públicas a partir da incorporação de estudantes universitários recrutados nas redes sociais. O programa Mais Educação, diferentemente do programa adotados nos estados americanos, demarca a preferência pelos estudantes universitários para preenchimento do cargo de monitor, mas não estabelece critérios de formação mínimas dos candidatos interessados à vaga, uma vez que define como critério apenas “habilidades” sem necessidade de comprovação de formação técnica.

A solução do voluntariado para a questão do trabalho docente indica a opção pelo aprofundamento do processo de precarização dos profissionais da educação, com respaldo ativo do empresariado, afirma COSTA (2016, p.65). Para o autor, esta espécie de estágio profissional coloca o monitor em situações de “grandes desafios pedagógicos”, como a condução de oficinas em turmas multisseriadas,, compostas por alunos com distorção idade/série e dificuldades de aprendizagem e provável dificuldade de integração do planejamento das oficinas com o trabalho desenvolvido pelos docentes do turno. Para nós, os “desafios pedagógicos” gerados pelas condições de trabalho inapropriadas está longe de oferecer, aos docentes em formação, a oportunidade para desenvolver o trabalho criativo. Tais situações, além de impedirem a realização de um trabalho pedagógico qualificado, impacta

⁶⁵ Este programa foi abordado no capítulo 3 desta tese

negativamente a formação do futuro professor, que é educada a aceitar a escassez de recursos materiais e humanos dentro da instituição escolar.

O Programa também educava as equipes “educadoras” dentro da “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2013). Ao contratar os estudantes universitários e os demais trabalhadores “precariados” (BRAGA, 20012, ALVES 2013) no regime de voluntariado, o programa conformava esta camada de assalariados em formação (ALVES 2013) a aceitar a informalização da força de trabalho, a restrição de direitos sócias, a submissão à contratos temporários, sem registro em carteira, sob ameaça permanente do risco de desemprego. O Programa acabava por cumprir duas funções importantes para o projeto de ampliação do tempo escola no contexto da reforma administrativa: 1- ampliou o tempo escolar sem ampliar um correspondente financiamento, com base no modelo de gestão anunciado como “eficiente”, “responsável” “sustentável”; 2- conformou futuras gerações de trabalhadores da educação aos processos de intensificação da precariedade do trabalho.

O terceiro caderno da série *Mais Educação: Rede de Saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009)* foi o material preparado pelo bloco que definiu a política para servir de referência às equipes responsáveis pela execução do Programa no interior da escola. O livro foi redigido em conjunto pela organização Casa das Artes pela Secretaria de Educação de Pernambuco, pelo Fórum Mais Educação, formado pelos Ministério da Cultura; Ministério do Esporte, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente, Secretaria Nacional da Juventude / Presidência da República. Para os “educadores” que atuariam no PME foi apresentado como referenciais os estudos da antropologia, da arte e da cultura contemporânea citando intelectuais como Nestor Canclini, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco para pensar sobre a relação intrerrelações entre culturas. Este manual sobressaltou a parceria público-privada, camuflada na perspectiva da integração entre escola e comunidade. O quadro a seguir expressa sinteticamente algumas das orientações apontadas para a equipe.

Quadro22: Resumo do Caderno: Redes de Saberes Mais Educação

Título do Capítulo	Assunto
Introdução	Apresenta o programa Mais Educação aos professores das escolas públicas Destaca como objetivo do programa a implementação de “educação integral” a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Ideb

	<p>Demarca a necessidade de sintonia entre as práticas realizadas além do horário escolar sintonizem com o currículo das escolas</p> <p>Afirma propor um trabalho aberto capaz de se adaptar as diversidades locais</p>
As diferenças na escola, a comunidade sem lugar....	<p>Considera que além de reconhecer as diferenças, corrigir desigualdades e promover os ambientes de trocas.</p> <p>Defende que a circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes</p> <p>Indica a “Mandala de Saberes” como símbolo representante da estratégia para implementação da educação integral</p>
Apresentando a Mandala..	<p>Explica que a escolha da mandala pelo Grupo Casa das artes foi feita em função deste símbolo ser utilizado por muitas culturas e por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade.</p> <p>A educação é interpretada como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas.</p>
. Os Saberes e as Mandalas.	<p>Pressupõe que entre a escola e a comunidade existem pelos menos dois saberes: o saber produzido pela academia e os saberes que tem origem no fazer, em outras palavras, um saber teórico e um saber prático.</p> <p>Compara a “Mandala dos Saberes” às obras de arte contemporânea, destacando o pensamento de Umberto Eco que define a arte contemporânea com arte aberta em permanente interação com o espectador</p> <p>Reafirma a ideia de que a dedução deve acontecer em todo o território e expressar um projeto comunitário</p>
Mandala do Mais Educação	
Saberes Comunitários.	<p>Foram definidos onze campos como possíveis áreas do saber: Habitação, corpo vestuário, alimentação, brincadeira, organização política, organização ambiental, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais, calendários locais,</p>
Saberes Escolares. As áreas do conhecimento escolar.	<p>Propõe pensar a vida escolar para além dos desafios que os diversos conteúdos propõem cotidianamente a nossos estudantes.</p> <p>Esclarece que por saberes escolares se alinham a perceptiva que se propõe ir “além” dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; considerando também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimento</p> <p>Foram definidas áreas do conhecimento escolar:</p>

	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura. • Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências. • Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia.
Mandala Relações de Saberes.	Defende que não pode haver uma relação de assimetria entre os saberes da comunidade e saberes escolares
Programas de Governo que Integram o Mais Educação Ministério do Esporte Ministério da Cultura Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Ministério da Ciência e Tecnologia Ministério da Educação A Mandala como instrumento para construção de projetos pedagógicos Pré-requisitos e método do Professor Comunitário Sugestões de processos facilitadores.	Síntese dos programas desenvolvidos pelos ministérios envolvidos no Mais Educação Ministério dos Esportes – Esporte e Lazer e Segundo Tempo. Ministério da Cultura – Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Ministério da Ciência e Tecnologia – Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência. Ministério da Educação – Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo. Ministério do Meio Ambiente – Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores
A Mandala para as escolas Construção de projetos pedagógicos de educação integral para escolas	Define pré requisitos professor comunitário, a condição de ser um professor da escola Definição das etapas para a implementação do projeto
Mandalas para professores/ Planejamento de cursos	Orientação aos professores para pensarem sua estratégia de ação a partir das relações com os saberes locais
Conclusão	Afirma que o Pragaram visa a estimular o debate e o amadurecimento das políticas pública

Fonte: autora, 2019

A circulação de saberes e bens culturais foram apontados como operação pedagógica e política capazes de inspirar outras formas de organizações sociais alicerçadas em outras redes de saberes. De acordo com as orientações para a implementação do Programa, a participação da comunidade deve ir além da execução das atividades; ela deveria integra-se a uma espécie de fórum permanente tornando-se “coautoras” do trabalho pedagógico em todas as suas etapas:

Assim como os artistas precisam expor-se às interferências dos seus espectadores, nós educadores devemos nos deixar envolver pelos

comentários de alunos/comunidade, pois dessa forma estaremos em meio a um processo educacional e não no centro dele; estaremos engajados no processo de construção de conhecimento, reavaliando nosso poder sobre ele, pois experimentaremos a noção de que nosso poder existe na justa medida em que o compartilharmos. Referência (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.31)

Foram selecionadas onze áreas possíveis de saber: habitação, corpo vestuário, alimentação, brincadeira, organização política, organização ambiental, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais, calendários locais. As disciplinas foram agrupadas em áreas do conhecimento escolar, que se dividiram em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reunindo língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura. • Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências. • Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia. O perfil do Professor Comunitário, de acordo com o manual, foi pensado para facilitar assimilação das organizações e pessoas da comunidade ao Programa:

Preferencialmente, o articulador deve ser um professor que já tenha relações com a comunidade; que seja parte dela (se possível); que conheça seus líderes, vocações locais (equipamento público: clubes, igrejas, bibliotecas, museus, outras escolas, centros culturais, centros comerciais, fábricas, praças etc.). É importante também que conheça (ou pesquise) a história local. O professor comunitário deve ter em mente que cada comunidade possui um (ou mais de um) modelo de si mesma e do que deseja para si; o articulador deve respeitar e incentivar essas escolhas. Por outro lado, é bom reforçar que a ordem social está em constante mutação e é criada por todos; cabe a ele incentivar que o desenvolvimento do projeto possa transformar escola e comunidade através do enfrentamento das diferenças e da ampliação da esfera da negociação e diálogo entre elas. (Idem, p. 79).

O livro subscreve que este professor deve estar atento às regras de comunicação e promover o diálogo com a comunidade. Para tanto, o profissional precisaria falar várias “línguas sociais”, conversar, negociar espaços de existência, “convocar diferentes atores sociais. O material oferece sugestões de processos facilitadores para a implementação deste modelo de expansão do tempo da escola:

- Criação de espaços de encontro (nas escolas ou outros espaços comunitários) para que diferentes possam expressar-se e estabelecer trocas;
- Intercâmbio entre crianças e jovens, entre culturas e gerações; –
- Incentivo à promoção de organizações juvenis; – Incentivo a métodos de comunicação oral (debates, contação de histórias) e escrita (leitura); –
- Incentivo ao domínio de tecnologia digital (internet, vídeos etc.). A comunicação tem como meta a qualidade-padrão de toda a sociedade. (Idem, 2009, p. 80)

As recomendações para a construção do planejamento pedagógico indicam o desenho de uma mandala. No centro da mandala sugere-se colocar o nome da escola; no segundo círculo, o objetivo: a construção de projeto de educação integral. No terceiro círculo, a indicação dos saberes comunitários, recomenda-se a decisão prévia dos saberes a serem trabalhados. Indica à escola que pense as relações que pretendem construir com os programas de governo, ou seja, com o próximo círculo. No quarto círculo – a escola deve definir os macrocampos que integraram o programa, a partir dos saberes da comunidade. No quinto círculo, a escola deve indicar o programa de Governo. No sexto círculo, os saberes escolares devem ser identificados em diálogo com os círculos e saberes já apontados nos círculos anteriores. No 7º e último círculo, os profissionais da escola que optarem por participar do programa podem indicar algumas relações com as áreas do conhecimento escolar: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e matemáticas e sociedade e cidadania.

Esse conjunto de manuais com orientações práticas e teóricas direcionado às escolas das redes de ensino de todo país, por meio do programa Mais Educação (2007-2016), buscou uniformizar o projeto de ampliação do tempo escolar em conformidade com a ideologia social liberal. Todo arcabouço teórico desta ideologia foi incorporado ao programa sem a linguagem típica dos trabalhos acadêmicos para facilitar a adesão da comunidade de dentro e de fora da escola ao programa e viabilizar assim, sua execução. As orientações operacionais também foram detalhadas em outras matérias para organizar a interlocução entre os profissionais da escola, os agentes “educadores” e os estudantes.

5.5- As orientações práticas para o funcionamento do Programa Mais Educação (2007-2015)

As orientações do bloco definidor da política para implementação do programa foram impressas nos livros *Mais Educação: passo a passo* e *Manual Operacional de Educação Integral* (2012). Entre 2007 e 2016, o programa foi administrado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE para as escolas prioritárias. De acordo com as orientações, as atividades oferecidas pelas escolas deveriam se inserir nos seguintes macrocampos: 1- acompanhamento pedagógico; 2- Educação ambiental; 3- Esporte e lazer; 4- Direitos Humanos em Educação; 5- Cultura e arte, 6-Cultura digital; 7- Promoção da saúde; 8- Comunicação e uso da mídia; 9- Investigação no campo da ciência da natureza; 10-educação econômica. Em tese, o acompanhamento pedagógico é a interlocução com o currículo escolar, a partir do incentivo aos estudos às disciplinas: ciências, história e geografia, letramento e

alfabetização, línguas estrangeiras, matemática e tecnologias educacionais (prevendo o direcionamento das tecnologias à cada área do conhecimento). As atividades de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática eram obrigatórias

Os macrocampos foram criados com o mote de trabalhar a construção de valores sociais, de conhecimentos, de habilidades, de competências e de atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental. Buscava-se dar ênfase ao debate sobre a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis, com intencionalidade pedagógica de estimular, debater e desenvolver formas sustentáveis de ser e estar no mundo, a partir de três dimensões: espaço físico, gestão e currículo, O acesso à prática esportiva visava incorporá-la ao modo de vida cotidiano (Manual Operacional de Educação Integral, 2012).

Quadro 23: Organização do currículo do Programa Mais Educação

Macrocampo	Atividade
Educação Ambiental	Educação ambiental Desenvolvimento sustentável Tecnologias educacionais
Esporte e Lazer	Atletismo, Basquete, Futebol, Handbol, Voleibol Natação, Tênis de campo, Tênis de mesa, Xadrez tradicional, Xadrez virtual Judô, Karatê, Taekwondo Basquete de rua Corrida de Orientação Ginástica Rítmica Recreação lazer/brinquedo Yoga e meditação Tecnologias educacionais
Educação em direitos	Educação em direitos humanos Tecnologias educacionais
Cultura /Artes / Educação Patrimonial	Artesanato popular Banda Fanfarra Canto Coral Capoeira Cineclube Dança Desenho Educação Patrimonial Ensino Coletivo e Cordas Escultura Grafite Hip Hop Iniciação Musical por meio de flauta doce Leitura e produção textual Mosaico Percussão Pintura, Prática Circense Tecnologia educacional
Cultura Digital	Cultura Digital Ambientes de redes sócias

	Tecnologias educacionais
Promoção de Saúde	Promoção de Saúde e Prevenção de doenças graves Tecnologias educacionais
Comunicação e usos de mídias	Fotografia História em quadrinhos Jornal escolar Radio escolar Vídeo Tecnologias educacionais
Investigação no campo científico da natureza	Laboratório, feira e projetos científicos Robótica educacional Tecnologia educacional
Educação econômica /Educação criativa	Educação econômica e Educação criativa Tecnologias educacionais

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral, 2012

A escolha e o desenvolvimento dos Macrocampos deveriam ser feitos em função do Projeto Político-Pedagógico. Os macrocampos seriam a porta de entrada dos saberes da comunidade para o interior da escola. Os interesses emanados da comunidade formariam o currículo que, em tese, articularia proteção social com novas oportunidades de aprendizagem. O que se nota, no entanto, é que a afinidade com o projeto político-pedagógico da escola não era o fator determinante para a escolha das oficinas. Em nome da integração com os saberes da comunidade, as escolas só poderiam contar com os recursos humanos e físicos disponíveis na comunidade em que estavam inseridas. Sendo assim, em áreas periféricas, carentes de voluntários com formação mínima, as habilidades predominantes passaram a ser prioritárias para o programa. A seleção dos estudantes deveria ter como referência os seguintes critérios:

- Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- Estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- Estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- Estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
- Estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- Estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo (MEC. Programa Mais Educação: Passo à Passo, 2009, p.14)

O programa não foi formulado para atender a todos os alunos da rede de ensino e nem mesmo a totalidade dos alunos da escola. Ele foi fundamentado no princípio da inclusão de crianças e jovens em “situação de risco, e vulnerabilidade”, tendo como consequência, a exclusão dos demais estudantes que não se enquadravam nos critérios prescritos no PME, como chamam atenção Coelho e Hora (2013)

A inclusão ou a suposta inclusão, no caso de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser interpretada como inclusão do ponto de vista de estarem ali, na escola, mas se não são incluídos em todas as atividades ofertadas no PME, tornam-se rapidamente excluídos. Depois de tantos anos de luta por universalização de oportunidades educacionais para a população, grande parcela de nossas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental conseguiu chegar à escola, mas ali novamente estarão fora ou dentro do claustro, ou seja, participarão das oportunidades de maneira diferenciada, em nome da equidade. (COELHO e HORA, 2013, p.12)

O foco no segmento da população classificada como “vulnerável”, apresentado pelos agentes que forjaram o PME foi considerado como estratégico para combater o secular problema da desigualdade sociais. De acordo com Theodoro e Delgado (2003), além de realizar o afunilamento da questão social para a política social, a defesa da política focal transfere o debate sobre essa política da órbita do direito para a órbita do gasto social. Concordamos com os autores, quando afirmam que para o enfrentamento efetivo desse quadro é necessário que a ação pública tenha um escopo mais amplo, tendo em vista que uma única política social é incapaz de dar conta do combate às desigualdades sociais, sendo portanto, necessário um esforço mais geral. No entanto, lembramos que apesar dos esforços ou investimentos, as desigualdades sociais são estruturais no capitalismo, não sendo possível transforma-los por emendasse reformas.

Em relação ao trabalho docente, os agentes dividiram o trabalho dos professores em algumas categorias. O cargo de professor comunitário deveria ser exercida preferencialmente por um professor do quadro efetivo com 40 horas semanais, tendo o compromisso de a) coordenar as ofertas e execução das atividades de “educação integral”; b) organizar do tempo ampliado como tempo contínuo no currículo escolar; c)acompanhar os monitores; d) dialogar com a comunidade; e) propor de itinerários formativos que transcendam os muros das escola alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros; e) construir pontes entre a escola e a comunidade. Sugeria-se as seguintes características para a escolha do professor comunitário:

- Aquela professor(a) solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar.
- Aquela que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo.
- Aquela que é sensível e aberto as múltiplas linguagens e aos saberes comunitários.
- Aquela que apoia novas ideias, transforma dificuldades em oportunidades e dedica-se a cumprir o que foi proposto coletivamente.
- Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens e que tem gosto pela convivência com a comunidade na qual atua.

- Aquele que se emociona e compartilha as histórias das famílias e da comunidade. (MEC. Programa Mais Educação :Passo à Passo, 2009, p. 17)

O Professor Comunitário é um dos principais pilares para a execução do PME no interior da escola. Foram atribuídas a este profissional as responsabilidades sobre a gestão, oferta e execução do Programa e, em última instância, o sucesso ou o fracasso do programa. Esta intensificação e precarização do trabalho docente estão inseridos em um quadro mais amplo que vem se desenhando desde a década de 1990, com a “reforma” da educação. Neste contexto de ressignificação da função da escola, o professor passou a responder exigências que estão para além de sua formação, como funções de agentes públicos, assistente social, enfermeiro psicólogo, inspetor, etc. De acordo com Oliveira (2004), essa situação é reforçada pelas estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. O reconhecimento social e legal desse processo, destaca Oliveira (2004), pode ser encontrado na própria legislação educacional, onde se encontra a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente, como carreira, remuneração e capacitação. O trabalho docente passou a incluir, além das atividades em sala de aula, as atividades de gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

O Programa também ampliou de modo significativo as atribuições do diretor da escola. Além das atividades típicas desta função, como administrar o orçamento, as vagas, os materiais, cuidar do calendário escolar, garantir a execução do projeto político pedagógico, o diretor deveria criar estratégias para envolver à comunidade escolar, as família e a comunidade da região no programa, como orienta o guia passo a passo:

O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas pressupostos pelo Programa Mais Educação e garantir a transferência (exposições, prestação de contas dos recursos recebidos). (MEC. Programa Mais Educação: Passo a passo)

De acordo com o programa, caberia ao diretor da escola a responsabilidade de envolver a comunidade escolar, inserindo o debate da “educação integral” em todas as reuniões ordinárias da escola. Além da articulação com a totalidade da escola, o diretor também tornou-se responsável pela inscrição da escola no PME, prestação de contas dos recursos recebidos e pelo incentivo ao funcionamento do Comitê Local. Este Comitê era composto pelo diretor/diretora da escola, pelo professor/professora comunitário, profissional responsável pela Unidade Executora do PDDE, professoras; agentes culturais, monitores, estagiários, funcionários da escola, estudantes, profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais, representante do Comitê Metropolitano; representantes dos pais e da comunidade onde está situada a escola. A função do Comitê Local consistia na integração dos diferentes atores do território em que a escola estava situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de estudantes atendidos. Os agentes também previram a implantação do programa em escolas sem instalações adequadas para a ampliação do tempo diário, seguindo os mesmos princípios defendidos pelo complexo pedagógico da holding Itaú -Unibanco em aliança com o UNICEF nas décadas de 1990 e 2000:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não o pode desmobilizar. Mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade. (MEC. Programa Mais Educação: Passo à Passo, p. 18)

A adaptação dos espaços já existentes para acomodação das atividades e a parceria com as instituições da comunidade foram indicadas como possibilidades de realização dos programas.

Muitas vezes, a escola tem uma sala onde são deixadas somente as caixas com os materiais que o MEC envia! Os manuais, os livros, os jogos devem chegar nas mãos de quem precisa deles. Vamos lá, professora! Distribua os materiais! Faça uma estante e ponha os livros no canto da sala que vira um projeto de biblioteca! Esvazie a sala e tenha um espaço a mais para as atividades de Educação Integral! Em outros lugares há salas com entulhos: cadeiras e mesas quebradas, matérias ultrapassadas, caixas com atas e registros antigos. É preciso arejar estes espaços e ressignificá-los. No pátio podem ser colocadas mesas para os jogos de xadrez e tênis de mesa. Em alguns lugares, as escolas colocaram toldos/ pequenas coberturas que vêm permitindo atividades de teatro, de dança, jornal escolar, entre outros. Enfim o desafio que está posto é de redescobrir a escola e seu entorno, ressignificando seus espaços! (MEC. Programa Mais Educação: Passo à Passo, p. 18)

As dificuldades e soluções encontradas para a implementação do programa *Bairro Escola* no município de Nova Iguaçu, área metropolitana do Rio de Janeiro, foram expostas no Guia como referencial de superação de obstáculos para os municípios distantes da capital, com dificuldade de estabelecer parcerias com instituições públicas ou privadas para organização das oficinas.

Depoimento

Quando a gente pensa em identificar potenciais do bairro que passam ser objeto de um programa de Educação Integral, sempre aparece “Ah! Cinema, teatro, centro cultural...” e não tem nada disso nos bairros de Nova Iguaçu! E aí esse era o grande desafio. O pessoal ia fazer mapeamento, voltava e falava “não tem nada...” como não tem nada? Volta de novo! Não. ...não tem nada.” E aí um dia a gente falou “gente, tem gente e a onde tem gente as pessoas se relacionam, descobre que lugares são esses, que são esses nossos parceiros!” E aí a gente identificou uma igreja, uma associação, um campo, um salão de festas e aí fomos conversar com essas pessoas, com essas instituições e ver de que forma a gente poderia trabalhar com a ociosidade desses espaços. (Idem, p. 18)

O modelo de expansão do tempo escolar defendido pelo capital financeiro, quase uma década antes da implementação do PME, em 2007, e por seus intelectuais orgânicos e intelectuais acadêmicos afinados com a concepção de que a educação explica e soluciona os problemas socioeconômicos, traduziu muitos dos princípios do projeto social liberal. Graças à implementação do PME pelo Governo Federal, esta visão de ampliação da jornada escolar, por meio do trabalho voluntário e da parceria público-privada alcançou todo o território nacional e foi apresentada à toda a sociedade como única alternativa capaz salvar a escola, o estudante e a sociedade. Dentro desta visão de mundo salvacionista, a escola seria salva do isolamento da comunidade e do anacronismo, o estudante seria salvo da “vulnerabilidade”, imposta por uma suposta desigualdade de oportunidades e a sociedade salva do risco da violência que o jovem está “vulnerável” quando fora da escola.

O PME sintetizou as estratégias da “reforma” gerencial educacional, iniciadas em 1995, reunindo em torno do eixo da ampliação do tempo escolar, algumas das respostas defendidas por este movimento como: o foco na aprendizagem e na gestão dos recursos, ressignificação do papel da escola e da qualidade do ensino, descentralização, parceria como a “comunidade” e responsabilização. Nesse sentido, o PME foi o grande laboratório que reuniu e intensificou a “reforma” educacional e a penetração dos empresários e de seus interesses no interior da escola pública brasileira. Analisando o PME dentro de um quadro mais amplo e a partir do referencial metodológico gramsciano, observamos também que a reformulação do

Programa não pode ser traduzida como uma resposta imediata às mudanças conjunturais provocadas pela mudança no governo federal. As transformações que desembocaram no superdimensionamento do reforço pedagógico das disciplinas português e matemática estão associadas a um conjunto de determinantes que comprovam, mais uma vez, que as questões pedagógicas, a partir do ano de 2016, estão intimamente relacionadas às instâncias política e econômica.

5.6- O capital financeiro avalia o Programa Mais Educação e redefine as diretrizes do Programa de fomento a ampliação do tempo escolar

No levantamento bibliográfico, percebemos que ainda há poucos trabalhos acadêmicos que abordaram com profundidade o tema da reformulação do PME, iniciada em 2016, que culminou no *Programa Novo Mais Educação*. Os artigos que encontramos possuem um caráter introdutório e foram publicados em anais de congressos acadêmicos como JOINPP, CONEDU (Congresso Nacional de Educação). Os trabalhos comungam da tese de que a reformulação do Programa Mais Educação está diretamente relacionada à mudança na orientação na política do governo, após a polêmica posse de Presidente Michel Temer à presidência da República, em dezembro de 2015. Mônica Monteiro (2017), por exemplo, considera que os aspectos regressivos do “novo” programa estão associados à direção política do então Presidente, que teria promovido uma reforma com conteúdo diverso e conflitante, em relação à política de “educação integral” do governo anterior. O prejuízo da formação integral também foi considerado pelo trabalho de Barbosa e Rodrigues (2017) como um aspecto negativo da reformulação do Programa, uma vez que determinou como prioridade as aulas de reforço em Português e Matemática em detrimento dos outros campos do conhecimento que fundamentavam a perspectiva de “educação integral” veiculada pelo programa em sua origem.

Em ambos os artigos, o atrelamento do “novo” Programa à política de avaliação em larga escala é sobressaltada e interpretado como um traço do alinhamento do governo de Michel Temer às políticas neoliberalizantes. Após análise exaustiva do material produzido pela holding Itaú-Unibanco em aliança com o UNICEF e do conjunto de livros que orientam a implementação do PME nas redes de ensino e nas escolas, constatamos que a política de avaliação externa é um componente que está na estrutura do Programa Mais Educação desde sua formulação original. Conforme demonstramos neste capítulo, as escolas interessadas em executar o Programa deveriam comprovar que estavam enquadradas dentro de um perfil estabelecido, que incluía o baixo rendimento nas avaliações externas.

Consideramos assertiva a avaliação de Montero (2017) quando afirma que a mudança do programa atendeu à pressão de expansão do capital. No entanto, questionamos a compreensão da autora que tal formulação tenha sido dirigida unilateralmente pelo Presidente da República e pelo seu interesse repentino de alinhar a política educacional aos ditames do capital externo. A política de educação de tempo integral, que hoje ocupa um espaço menor na agenda política, não pode ser considerada obra de uma única agência da sociedade política ou de um governante. Assim como sua formulação, sua redefinição é compreendida como fruto de embates e negociações dentro de um campo em permanente conflito. Nos anos mais agudos de crise orgânica, a fração dominante que pretende manter-se na direção do movimento precisa fazer alguns ajustes que contemplem o interesse das frações aliadas e neutralize as forças opositoras. (COUTINHO, apud GRAMSCI, 2011). Compreendemos que a hegemonia da holding Itaú-Unibanco sobre a política de educação de tempo integral, longe de ter sido abalada pela “novo” Programa, foi confirmada, após alguns ajustes que culminaram na redefinição em 2016. A principal evidência de que a reformulação foi realizada com base nas orientações do grupo que dirigiu o PME original é o relatório produzido pela Fundação Itaú Social em conjunto com o Banco Mundial, em 2015.

Conforme sustentamos nesta tese, o monitoramento dos programas sociais encampados pelos empresários é um componente na lógica do Investimento Social Privado, elaborada pelo conjunto de Aparelhos Privados de Hegemonia do Itaú Unibanco, destacando-se o papel da Fundação Itaú Social. Este investimento, vinculado à ideologia do crescimento econômico sustentável, diz respeito à aplicação de recursos financeiros com exigência de retornos, como nos lembra Motta (2016, p.326). Esta modalidade de organização dos empresários implica em avaliar o impacto social, a divulgação das ações ao público externo e o retorno econômico para os chamados parceiros da “ação social”. O monitoramento responde o propósito de apresentar informações e orientações que podem indicar organizadores do programa continuidade, a suspensão ou a reformulação do programa. Dentro do contexto em que o Estado (no sentido restrito) assume o papel de indutor e os empresários e seus Aparelhos de Hegemonia o papel de formulado, gestor e executor da política, o monitoramento pode determinar o fracasso, o êxito, a confirmação, a redefinição ou mesmo a extinção da política. A avaliação feita pelo capital financeiro sobre o Programa Mais Educação veio ao encontro dos imperativos da cultura dos investimentos empresariais em política social e da máxima em política educacional, de que o ensino e a aprendizagem devem ser mensurados por avaliação padronizadas feitas em larga escala.

O “Novo” Programa Mais Educação também pode ser interpretada como sinal de fissuras no interior do bloco que imprimiu o modelo de ampliação do tempo escolar na política nacional entre 2007-2015. No entanto, o fato da redefinição do Programa ter sido realizada com base no estudo de impacto conduzido pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial aponta para o êxito da holding Itaú Unibanco em manter-se na direção do bloco, mesmo diante das tensões. A parceria entre o Banco Mundial e a Fundação Itaú, acordada partir de 2014, gerou vários estudos sobre a experiência brasileira no campo dos estudos sobre a expansão da jornada escolar. Dentre os trabalhos, a Fundação Itaú Social destaca: o estudo sobre o programa federal Mais Educação, definindo a sua governança e o seu desenho com objetivo declarado de disseminar o exemplo brasileiro na indução/expansão da educação integral no país. O Programa analisou a implementação do Mais Educação nos municípios de Bonito (PE), Maracanaú (CE), Porto Alegre (RS) e São Bernardo do Campo (SP), bem como nas redes estaduais do Distrito Federal e Goiás. O estudo também destacou as iniciativas de ampliação do tempo escolar nas redes de ensino de Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro (cidade) locais onde o Banco Mundial tem tido o acompanhamento mais próximo. E, por fim, os estudos se dedicaram à avaliação de impacto do Programa Mais Educação sobre resultados educacionais dos estudantes. A avaliação foi apresentada ao público com o seguinte texto:

Esta avaliação, realizada em parceria com o Banco Mundial, alinha-se ao comprometimento da instituição em embasar debates e subsidiar tomadas de decisão da gestão pública a partir de evidências concretas. A educação integral, foco do estudo, é tema de atuação prioritário da Fundação Itaú Social, que considera essencial a oferta de múltiplas atividades socioeducativas, de forma articulada com políticas públicas educacionais e assistenciais, a fim de proporcionar o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL e BANCO MUNDIAL: Avaliação Econômica Programa Mais Educação Ministério da Educação, 2015 p.1)

O estudo apresentado ao conjunto de empresários que orbitam a holding Itaú na incursão sobre as políticas educacionais foi mais uma prova do compromisso da Fundação Itaú com a orientação da política educacional. De acordo com o Relatório, a avaliação buscou examinar a capacidade do Programa em elevar o fluxo e o desempenho escolar nas escolas participantes e observar possíveis variações no impacto de acordo com as especificidades de cada escola ou do município em que estava inserida. No que diz respeito à metodologia aplicada, a Fundação Itaú Social destaca que a avaliação foi feita a partir da comparação entre as escolas que aderiram ao programa, chamada de grupo tratamento. A pesquisa foi complementada com escolas inseridas em contexto semelhantes ao grupo que adotou o

programa, mas que não foram contempladas com o mesmo, chamada de grupo de controle. No que diz respeito aos objetivos do Programa, o aparelho ressalva que foram avaliados apenas parcialmente, como a análise das dimensões de aprendizagem cognitiva (mensurada pela Prova Brasil) e no fluxo escolar. É possível notar que há uma mudança no foco aprendizado/proteção social para o desempenho/fluxo escolar.

O capital financeiro optou por investigar escolas que ingressaram nos primeiros anos no programa e ressaltou que os resultados obtidos nesta avaliação referiam -se às escolas que aderiram ao programa em momentos específicos (2008 e 2010). Os resultados pouco animadores apontados no relatório não levaram o capital financeiro a propor o fim da política de expansão do tempo do tempo escolar. O documento enfatizou o traço positivo do programa e a rápida expansão nos sistemas de ensino estaduais e municipais do país. Como foram apontados nos objetivos da pesquisa da FIS/Banco Mundial, o estudo levou em consideração a taxa de abandono, o desempenho nas avaliações em larga escala em matemática e concluiu que o programa não alterou o quadro em relação a estes aspectos:

Não há indícios de que a proporção de alunos participantes, o tamanho dos municípios (população) e o investimento público em educação e cultura interfiram nos impactos que o programa gera.

- No ciclo I do Ensino Fundamental, a taxa de abandono tende a reduzir-se em escolas com mais recursos financeiros (por aluno participante) e em municípios menos ricos (PIB per capita).
- No 5º ano, o desempenho médio em matemática tende a aumentar em municípios mais ricos (PIB per capita).
- Resultados negativos em desempenho mostram-se relacionados à escolha dos seguintes macrocampos: reforço de português (5º ano), esportes (ambos) e cultura e artes (9º ano).
- Entre as escolas entrantes em 2008, verifica-se o impacto negativo em matemática naquelas que possuíam média inicialmente mais elevada nessa disciplina, sendo que, no curto prazo, esse efeito foi mais intenso.
- Entre as escolas entrantes em 2010 (no curto prazo), esse efeito se reverte, ou seja, verifica-se o impacto negativo em matemática naquelas que possuíam média inicialmente menor em matemática. (Idem, 2015, p.8).

Novamente, a conclusão do estudo indicou a continuidade do Programa, mas lançou luz para à necessidade de revisão do currículo, tendo em vista seu apontamento para a falta de resultados positivos no que diz respeito ao desempenho dos estudantes e ao fluxo escolar.

A criação e implementação do programa Mais Educação é um importante passo na política pública educacional, que se alinha às reformas educacionais já adotadas em países desenvolvidos (OCDE) e que é endossado por outras experiências recentes na América Latina. Ainda assim, apesar da enorme diversidade de modelos de educação integral introduzidos em todo o mundo,

a literatura relacionada à avaliação de impacto das políticas aponta que, em geral, seus impactos positivos apenas podem ser identificados no médio prazo. A atualização futura do estudo, com a inclusão de dados mais recentes, poderá comprovar se esse é também o caso brasileiro. (Idem, 2015, p 8):

Apesar do relatório indicar a necessidade de adequação às novas exigências do mercado para a escola, reconhece no Programa Mais Educação o mérito de alinhar-se às reformas educacionais que introduziram métodos gerencialistas na educação e potencializaram a intervenção das frações dominantes nas escolas e em seus currículos. As soluções provisórias, os arranjos precários, a parceria com agências e agentes sem a devida qualificação que tanto precarizam a escola e o trabalho docente, foram e continuam sendo vendidas na periferia do capitalismo como receitas salvadoras contra a crise educacional.

O Novo Mais educação foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, em consonância com as orientações impressas no Relatório da Fundação Itaú Social / Banco Mundial. O novo formato concentrou-se em estratégias que priorizam a aprendizagem em língua portuguesa e matemática e destacou como finalidades: contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. No formato atual, há duas opções de carga horária, 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais em contraturno escolar. A opção por 5 horas requer a realização de duas atividades de acompanhamento pedagógico: língua portuguesa e a outra matemática. A opção por 15 horas exige adoção das duas atividades de acompanhamento, com quatro horas de dedicadas a cada uma delas e a oferta de três atividades (arte, cultura e lazer) divididas nas sete horas restantes.

A mudança na proposta curricular que colocou no centro o acompanhamento pedagógico dos estudantes no lugar dos saberes da “comunidade” foi apontada como principal indicativo de ruptura com o programa original. O reforço em língua portuguesa e em matemática passou a ser considerado a principal estratégia para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso escolar, ao passo que no modelo original, a estratégia foi pensada com base da ideia de evita a repetição do currículo da própria escola e aproveitar o conjunto das “ofertas de aprendizagem” disponíveis na comunidade.

Segundo Letícia Araújo, da equipe técnica do CENPEC, o Programa Novo Mais Educação também hierarquizou o conhecimento, tendo em vista que a verba destinada ao acompanhamento foi maior do que a destinada às outras atividades. De acordo com a intelectual, esta “hierarquização” dos saberes poderia afetar o modelo como o programa vinha sendo desenvolvido, com a valorização das artes, da cultura, do esporte (Educação e Participação, 31/01/2017).

Apesar da mudança no paradigma norteador do Programa, há que se considerar os elementos de continuidade que mantiveram a escola refém da políticas de expansão do tempo a baixo custo. Foi mantido o trabalho voluntário de “educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejavam atuar no campo educacional, sob a égide da Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado” (MEC 2016). Em relação aos espaços, o programa “novo” replicou a experiência anterior, orientando as escolas a buscarem parceria com associações de moradores, clubes, igrejas, etc.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), peça chave do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, foi apontado como indicativo de ruptura com o formato anterior. Nota-se, no entanto, que houve uma mudança em relação à utilização dos dados que passaram a ser utilizados não apenas dentro da perspectiva compensatória para corrigir problemas das escolas com mal desempenho, mas como parâmetro para a reorganizar do planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido. Em relação à escolha dos discentes, o novo programa deu prioridade aos estudantes que apresentassem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias. Embora indique, ao fim da lista de prioridade, a participação de alunos interessados em permanecer mais tempo na escola, com propósito de formar possíveis lideranças dentro do Programa, nota-se que o foco do “Novo” Mais Educação manteve-se nos estudantes em situação de “vulnerabilidade”.

A mudança do paradigma na política de expansão do tempo escolar, em nível federal, não significou a substituição da direção deste movimento que ampliou a penetração dos interesses empresariais na escola pública brasileira nos últimos anos. Os Aparelhos Privados de Hegemonia da holding Itaú Unibanco permaneceram no bloco que define a política de educação de ampliação do tempo escolar, dirigindo uma das mais importantes frentes na sociedade civil voltadas para este campo, o Centro de Referência em Educação Integral. O Centro de Referência em Educação Integral se propõe a pesquisar e sistematizar “caminhos possíveis” para a educação integral no país; é gerido pela Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Instituto C&A e Instituto Oi Futuro, pela Faculdade

Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o escritório Cenários Pedagógicos, o Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos demonstrar com esta tese os nexos entre educação escolar e a natureza de poder no Estado brasileiro, tendo como foco a análise de duas organizações ligadas à holding Itaú Unibanco para intervenção na política educacional brasileira. Na formação social contemporânea, em fase aguda de crise orgânica, o projeto de “reforma” neoliberal foi apresentado como única alternativa capaz de salvar a escola da crise sistêmica, os alunos da pobreza e a nação da condição de “subdesenvolvimento”. Há pelo menos 40 anos, as frações dominantes têm demonstrado interesse contumaz nesta arena de lutas, construindo um conjunto de estratégia para tornar hegemônica sua visão de mundo, conformar um novo tipo de trabalhador e educar a sociedade para um novo modelo de Estado.

Os Aparelhos Privados de Hegemonia, travestidos de Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais (OS), e Fundações sem fins lucrativos, ganharam protagonismo na atual fase do bloco histórico gerencialista/neoliberal, substituindo o Estado na gestão e execução de políticas sociais. Entendemos que estes aparelhos foram muito mais do que instrumentos deste novo modo de fazer a política social. Estas instituições, representativas dos interesses das frações dominantes, forjaram um novo o consenso, transformando em senso comum a ideologia que perpetua a desigual relação de poder diante do quadro de aumento das taxas de desemprego, precarização do trabalho, aumento da pobreza, perda de direitos sociais e desproteção de amplos setores da sociedade. No que diz respeito à educação escolar, desde a década de 1990, tem se observado no Brasil um aumento expressivo do número de Aparelhos Privados de Hegemonia com atuação neste campo. Algumas frações, como o capital financeiro reunido na holding Itaú Unibanco, possuem vasta experiência na sistematização de ações sobre a escola pública, aglutinando em tono do seu eixo um conjunto de frações aliadas e assimilando frações subalternas para travestir seu projeto em interesse de toda a sociedade.

O primeiro passo dessa incursão orquestrada pelos empresários sobre a escola pública se deu a partir do diagnóstico de inoperância, desfuncionalidade e desconexão com a cultura das novas gerações. O segundo passo consistiu na ação organizada para apresentar e executar um conjunto de supostas soluções para o enfrentamento das desigualdades sociais e para promoção desenvolvimento econômico da nação. Para seus aliados, os aparelhos garantiram a segurança para expansão de seus lucros com a formação de uma classe trabalhadora dócil, resiliente, conhecedora dos códigos mínimos de civilidade e das regras de convivência do

mundo do trabalho. Para a classe subalterna, prometeram a possibilidade de inserção no mercado de trabalho dentro de um quadro com níveis assustadores de desemprego. .

Sabemos que a escola pública contemporânea tem enfrentado sérios problemas que afetam o funcionamento da instituição em todas as dimensões. No entanto, compreendemos que estes problemas não são recente, não são exclusividade da formação social brasileira, tampouco são determinados por problemas estritamente pedagógicos. Embora muitas pesquisas acadêmicas e um grande número de documentos produzidos por organismos internacionais e nacionais tenham enfatizado fenômenos como a má formação dos professores, a baixa remuneração do trabalho docente, a evasão de estudantes, a distorção idade /série como faces do colapso do sistema educacional, entendemos que a “crise” está relacionada ao um quadro mais amplo e mais complexo que envolve a reestruturação da produção e da recomposição do projeto de dominação. Partindo deste entendimento, discordamos das teses que apostam que a transformação da educação se dará por meio da equação “Mais escola” igual a “Menos pobreza”, ou seja, de que a premissa fundamental da escola é promover a equalização social, por meio de programas de assistência social e de formação da mão obra que atendam aos interesses imediatos do mercado. Esta solução vem sendo defendida por diversos aparelhos privado de hegemonia e por intelectuais ligados à tradição científica e aparentemente, desvinculado dos interesses sócio econômicos. Como ideologia hegemônica, vem educando as classes dominantes e subalternas dentro cultura de que a “crise” da escola será resolvida por toda a sociedade sob a direção dos empresários, com baixo recursos financeiro e a partir de arranjos provisórios.

Compreendemos que o projeto para a educação escolar, promovido pelos aparelhos da holding Itaú Unibanco, foi uma resposta política e cultural burguesa ante a crise orgânica do bloco histórico fordista/ keyneisiado, com vistas a consolidação de um novo bloco histórico, gerencalista/ neoliberal. A associação entre educação, gerenciamento de recursos, proteção social e diminuição dos impactos da pobreza foi o cimento ideológico criado pelos dirigentes do projeto social liberal para o enfrentamento dos problemas estruturais gerados pela crise do modo de produção capitalista, acirrada desde a década de 1970. Conforme indicam os estudiosos do tema, o modelo neoliberal ortodoxo, com a política de arrocho fiscal, privatizações de empresas estatais e corte drástico em políticas sociais, foi adotado pelas frações dirigentes nos anos 1970 na primeira fase da reestruturação produtiva, após a estagnação econômica e crise política. No entanto, diante da incapacidade de conter os efeitos deletérios da crise, o bloco no poder optou por ajustes neste projeto com a inserção de políticas ambientais e de distribuição de renda para amenizar os efeitos da exploração

burguesa sobre os recursos naturais e sobre a classe trabalhadora. A partir de meados dos anos 1990, o modelo social liberal passou a referenciar os projetos de reestruturação produtiva com base em um conjunto de pressupostos que indicavam uma moderada crítica à sociedade de mercado, à defesa de programas sociais fomentados pelos governos e gerido pelos empresários e uma condenação contumaz ao projeto de transformação radical da sociedade.

Em linhas gerais, os princípios propagandeados por intelectuais individuais e coletivos do projeto social liberal expressaram: a) críticas aos tempos modernos, declarando o fim da modernidade e de suas instituições; b) críticas moderada ao neoliberalismo “ortodoxo” e a rejeição ao modelo de Estado Providência e à política de amparo a amplos setores da sociedade; c) a condenação dos movimentos sindicais e d) a desqualificação de projetos comprometidos com as transformações radicais da sociedade. Em contrapartida, sugeriram estratégias de alívio à pobreza, gestão eficaz das políticas sociais, substituição da política universalista pelas políticas focais, substituição do conceito de igualdade pelo de “igualdade de oportunidades” e a incorporação na política de novos atores e de novos movimentos sociais de caráter indentitário. No bloco histórico gerencialista/neoliberal, o foco da educação migrou da universalização para a qualidade do ensino que foi associada às demandas do sistema produtivo e a promoção da assistência social.

Essa nova pedagogia, estruturada em todo mundo capitalista, ajudou sedimentar a ideologia de que o capitalismo, apesar dos problemas, é um sistema indispensável e apenas passível de reformas. O sistema de educação política do social-liberalismo construiu verdadeiras “casamatas” para a proteção do sistema de dominação burguesa, minando a força de sindicatos de trabalhadores, acusando-os de impotentes e ultrapassados e freando o projeto de educação comprometida com os interesses da classe trabalhadora que estavam em um movimento ascendente na década de 1990. A implementação do social-liberalismo no Brasil, no interior da sociedade política, contou com a política de “reformas” da aparelhagem estatal, em 1995, conduzido pelo Ministério da Administração Federal da Reforma do Estado (MARE), com base em princípios como: refuncionalização do Estado, descentralização dos poderes e recursos, controle do Estado por meio de programas em ampla divulgação de estáticas e resultados contratação de organizações públicas não estatais de serviços, administração pública gerencial, recrutamento de pessoal das agências e organizações da sociedade civil, sistema de incentivo aos servidores públicos, envolvendo estímulo a competição e avaliação do desempenho. A partir desta “reforma”, os Aparelhos Privados de Hegemonia ganharam centralidade na execução e gestão de políticas sociais.

Na sociedade civil, espaço fundamental da luta de classes, o projeto social liberal contou com um conjunto de Aparelhos Privados de Hegemonia que organizaram a vontade coletiva adequando-as aos interesses das frações dominantes. Embora saibamos que não há oposição entre sociedade civil e sociedade política, optamos por analisar a sociedade civil em um plano distinto, a fim de entender como o capital financeiro formulou, refletiu, disputou com outros grupos e transformou seu projeto de política educacional escolar em vontade coletiva. Em seguida, observamos as estratégias construídas por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia para materialização do projeto no âmbito da sociedade política.

Compartilhamos da perspectiva que analisa que a hegemonia do capital financeiro foi construída a partir de sua atuação nos planos estrutural e superestrutural. No plano estrutural, a fração reunida inicialmente no grupo Itaú tornou-se dominante após um longo processo de incorporações e fusões na década de 1970, ampliando significativamente seu patrimônio no contexto da reforma do sistema financeiro da década de 1990. Nos anos 2000, este patrimônio aumentou ainda mais após a fusão com as empresas bancárias do grupo Unibanco. Contudo, para ocupar o lugar de fração dirigente no Estado ampliado brasileiro, dois movimentos foram estratégicos para o Itaú Unibanco: 1- a ocupação de postos em agências estatais que não estavam ligadas estritamente a agenda econômica e 2- a criação de aparelhos especializados em educar a sociedade dentro do receituário que assegurasse a estabilidade política para expansão de seus negócios. Nesse sentido, os grupos Itaú e Unibanco criaram, ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, alguns Aparelhos Privados de Hegemonia para intervirem na política social, cultural e educacional como o Instituto Unibanco, o Instituto Moreira Sales, a Fundação Itaú Cultural, o Centro de Estudos, Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, e a Fundação Itaú Social.

A análise da história dos Grupos Itaú e Unibanco, tanto no mundo da produção, quanto no mundo da reprodução social, ajudou-nos a identificar o pioneirismo desta fração em organizar os empresariais em torno da “questão social” e, simultaneamente, assimilar anseios da classes subalternas, freando projetos com teor anticapitalista em ascensão na década de 1980. As evidências comprovaram que a Fundação Itaú Social e o CENPEC são os principais Aparelhos de Hegemonia da holding para educação política da sociedade na atualidade. Ambos os aparelhos vêm promovendo um conjunto de ações com a finalidade de compensar as frações da sociedade prejudicadas pelo aniquilamento das políticas sociais e estimular em toda a sociedade a adesão voluntária ao seu projeto. Enquanto a Fundação Itaú Social financia os programas e organiza politicamente os empresários, o CENPEC formula e mobiliza intelectuais coletivos e individuais para enraizarem o projeto educativo do capital financeiro

na sociedade. A inauguração desses aparelhos possui um intervalo de 13 anos e estão articulados ao processo mundial de reestruturação do projeto de dominação burguesa.

A Fundação Itaú Social foi criada mais de uma década depois do CENPEC e constituiu-se no braço da holding Itaú Unibanco para financiar e avaliar todos os projetos de Responsabilidade Social Privado dirigido pela holding. A FIS foi inaugurada publicamente, em 2000, no contexto em que o capital internacional se uniu em torno de novos acordos para promover e intensificar as políticas ditas sustentáveis e a ação sobre grupos considerados vulneráveis, com potencial de por em risco a segurança do sistema de produção. Foi construído o consenso, entre as frações dominantes de todo mundo capitalista, de que a segurança do capital necessitava da inclusão das políticas sociais e ambientais no topo das prioridades da agenda pública. No entanto, este consenso também acordou que a pauta da “justiça social” não deveria implicar em aumento do orçamento para estas áreas.

No período analisado (2000-2015) a FIS foi dirigida, exclusivamente, por membros das Famílias Setúbal/ Vilella, com a participação minoritária da família Moreira Salles, seguindo o modelo das empresas propriamente ditas do conglomerado Itaú Unibanco. Há que se destacar que o Conselho Curador, órgão burocrático decisório do aparelho, foi integralmente composto por membros das três famílias com cargos diretivos em outras empresas da holding. Esta opção de compor a direção burocrática da FIS apenas com membros das famílias Setúbal, Vilella e Moreira Salles pode estar relacionada à função de administrar os recursos financeiros da holding para ação social e a estratégia para conquistar a confiança dos empresários aliados garantindo-lhes retorno político e econômico das ações organizadas por seu complexo de aparelhos privados de hegemonia.

Mesmo antes de sua fundação pública, a FIS trabalhou na difusão da cultura de um novo tipo de voluntariado e orientou a intervenção sistematizada dos empresários em políticas públicas. Este trabalho voluntário de novo tipo, formado por funcionários ativos e inativos das empresas, estudantes, integrantes de “ONGs” constituiu-se na espinha dorsal dos programas sociais desenvolvidos pela holding Itaú Unibanco.

Na divisão de tarefas para a construção da hegemonia, a FIS atuou na disputa intraclasse, enquanto o CENPEC atuou na disputa extra classe, focando na adesão dos grupos subalternos e no convencimento de toda a sociedade. Fundado em 1987, no bojo do processo de ressocialização da política, o CENPEC cumpriu a tarefa histórica de neutralizar as forças sociais reunidas em torno de um projeto para educação escolar verdadeiramente comprometido com a classe trabalhadora. De forma distinta da Fundação Itaú Social, este aparelho apresenta-se à sociedade como uma organização autônoma em relação aos governos

e ao mercado. Este aparelho pioneiro na representação dos interesses empresariais do Itaú no Brasil, foi um dos principais difusores da ideologia de que a sociedade está dividida em três setores: o Estado, o mercado e a sociedade civil. Dentro deste ideário, o CENPEC apresentou-se como articulador entre o setor público, o setor privado e o “terceiro setor”. Por ser um aparelho voltado para disputas extra classe, o material produzido e reunido em suas página eletrônica: relatórios, artigos apresentados em revista e em congresso, resumo de projeto, auto biografia, etc, expressam com mais clareza as estratégia devolvidas pelo grupo para intervenção na política de educação escolar.

Diferentemente da FIS, que foi dirigida exclusivamente pelos empresários (no sentido restrito) da família Setúbal, Vilella e Moreira Salles, o CENPEC foi fundado e presidido por Maria Alice Setúbal, experiente na direção de outras intuições com a mesma natureza e com um currículo recheado por passagem em agências das sociedades civil e política, como Banco Mundial, UNICEF e Ministério da Educação. Desde sua origem, o vínculo com intelectuais das universidades e agências de fomento à pesquisa e da gestão pública da cidade de São Paulo, imprimiu no CENPEC uma face aparentemente distantes das determinações do capital financeiro. Em função de seu pioneirismo na difusão da “nova pedagogia da hegemonia”, o CENPEC produziu, inicialmente, um conjunto de trabalhos voltados para orientar a intervenção dos empresariados sobre a escola e posteriormente especializou-se na formação de agentes da sociedade política e de intelectuais coletivos para intervir na escolas públicas a partir de seu projeto. Dentre seus aliados destacam-se representações de frações da classe dominante e da classe subalterna, assimiladas pelo seu projeto como: associações de moradores, sindicatos de trabalhadores, instituições de ensino, fundações empresariais, além de empresas de comunicação, comércio, agronegócio e bancos, União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Entre 2000 e 2015, o CENPEC priorizou as ações voltadas para a construção da política de expansão do tempo escolar. Assim como todo o projeto educativo defendido pelos aparelhos da holding Itaú Unibanco, o conceito de “educação integral” reuniu princípios como: reconfiguração do papel do Estado, sistematização das “ações sociais” empresarias, estímulo a “nova cultura do voluntariado, e a avaliação dos programas. Como sustentamos na tese, em termos políticos, o conceito de “educação integral” do capital financeiro possuiu estreita relação com projeto social liberal e em termos pedagógicos, traduz os princípios definas nas *Conferências Mundial de Educação Para Todos* de Jomtien (1990) e *Cidades Educadoras*, realizada Barcelona (1990). A Conferência de Jointien ajudou a organizar o

consenso de que a escola deveria se concentrar na satisfação das necessidades básicas das crianças e jovens, incorporando uma nova perspectiva de aprendizado e de conteúdo. A partir da conferência, cresceu em toda a América Latina o movimento pela “reforma” da escola a partir da priorização de “saberes” considerado básico para os estudantes: sobreviverem, melhorar sua qualidade de vida, trabalharem com dignidade, tomarem decisões fundamentais e continuarem aprendendo valores culturais e morais comuns. Já as diretrizes definidas na conferência *Cidades Educadoras* serviram de referência para o capital financeiro construir o projeto de ampliação do tempo escolar pautado na parceria com instituições da sociedade civil e incorporação de “novos atores” à escola.

A consolidação da aliança entre o CENPEC, a FIS e a agência da ONU, UNICEF, foi fundamental para que o conceito de “educação integral” do capital financeiro conquistasse hegemonia na sociedade. Esta parceria, firmada desde a década de 1990, culminou no programa *Prêmio Itaú Unicef*, que se constituiu no mais importante programa dirigido pelos aparelhos da holding Itaú Unibanco para a disseminação da metodologia e do conceito de “educação integral” em escolas públicas de todo o país. Também foram fundamentais para a materialização da ideologia da classe dominante em política pública a ocupação de espaços em jornais e revistas de grande circulação, a organização de seminários sobre o tema, a incorporação de intelectuais tradicionais ligados à tradição científica e de outros intelectuais difusores dessa pedagogia, a extensa produção de manuais e cursos de formação, a histórica parceria com a UNDIME, o CONSED, etc.

Os Aparelhos Privados de Hegemonia do capital financeiro atuaram em dois sentidos. Primeiramente, aglutinou em torno de seu projeto as agências e agentes em âmbitos municipal e estadual, penetrando nas secretarias, formando quadros, priorizando neste momento, a uniformização ao discurso dos representantes da política. O Programa Escola Integrada, desenvolvido no município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e o Programa Bairro Escola, do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, portadores desta concepção de educação integral foram apresentados, pelo governo federal, pelos Aparelhos Privados de Hegemonia especializados no tema e pelas universidades como referências de política de ampliação da jornada escolar. No segundo momento, os Aparelhos inseriram-se no bloco social de construção da política federal de expansão do tempo escolar. Em 2007, o paradigma de “educação integral” do capital financeiro transformou-se ganhou dimensões nacionais após a incorporação pelo governo federal do instrumental teórico produzido e difundido pelos Aparelhos, no Programa Mais Educação. O convite, feito pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC) para

integrar o bloco definidor da política de educação de tempo integral, em âmbito nacional, deu à holding Itaú Unibanco possibilitou a ocupação deste espaço de decisão das diretrizes da política.

A análise exaustiva dos projetos desenvolvidos pelo CENPEC e pela FIS no âmbito da expansão do tempo diário da escola e do material de orientação veiculado pelo Programa Mais Educação, nos faz concluir que O Programa foi a síntese de todo o projeto educativo da holding Itaú Unibanco. Esta solução do capital financeiro, expressa para garantir a permanência e o interesse dos estudantes pela escola e promover a “justiça social”, implicou em sérias consequências para a educação pública brasileira. Esta forma de ampliação do espaço escolar, sem previsão de aumento dos recursos do fundo público para a escola, prevista no PME, ajudou a desviar o debate sobre financiamento educacional para a questão do gerenciamento. Por meio deste Programa, reforçou-se a ideia de que os problemas de infraestrutura da escola eram consequência das más escolhas e ou da incapacidade das escolas em estabelecerem boas parceria e administrarem os recursos previstos no PME. O PME reforçou também a política de diferenciação do tratamento entre as escolas, tendo em vista a restrição ao atendimento de escolas em áreas consideradas de risco e com baixo rendimento no índice de Desenvolvimento Educacional. Além de provocar a diferenciação entre os estudantes da rede de ensino e da própria escola, com o foco nos estudantes em situação “de vulnerabilidade”, possivelmente aumentando o estigma dos estudantes matriculados no programa.

O Programa ajudou também a aprofundar os problemas de ensino e aprendizagem das escolas com a secundarização dos saberes historicamente produzidos pela humanidade e a limitação cultural dos alunos aos conhecimentos que a escola podia angariar na localidade, por meio de contratações com alto nível de precarização. Com a contratação dos estudantes universitários, em fase de formação e de trabalhadores precariados como voluntários do programa, o PME disseminou entre estes trabalhadores a cultura do fim do trabalho, fim dos direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora e inoperância dos movimentos sindicais. Compreendemos que apesar do prejuízo à escola, aos estudantes e aos trabalhadores envolvidos, este projeto de educação escolar burguês não pode ser considerado um fracasso frente aos intentos da classe dominante. Não podemos limitar a crítica aos problemas gerenciais, como em muitos estudos no campo da educação de tempo integral que focam apenas em aspectos superficiais e se furtam de fazer a crítica classista ao programa. Somente a análise estrutural deste projeto, considerando seu vínculo orgânico com as

transformações no mundo da produção e do trabalho, e com a ossatura do Estado moderno é capaz de revelar o novo tipo de homem que se projetou com esta ampliação do tempo escolar

Em função das transformações do modo de produção, da luta de classes e da organização dos movimentos sociais com viés classista e indenitário, a burguesia foi forçada a incorporar algumas demandas ao seu projeto educativo, depurando-os da proposta de rompimento com capitalismo e adaptando-os aos interesses da classe dominante na formação social brasileira. Concluimos também que a reformulação do PME, em 2016, não foi um reflexo de incongruências no interior da sociedade política, nem fruto da incapacidade do projeto de educação de tempo integral social-liberal em concretizar seus objetivos originais de garantir a permanência e o fim da evasão escolar dos estudantes classificados como vulneráveis. Os novos ajustes no PME, certamente estão associados ao aprofundamento da crise econômica e crise política que acarretaram fissuras no bloco no poder e em particular no bloco social que definiu a política nacional de escola em tempo integral entre 2007 e 2015. É preciso salientar, no entanto, que o rompimento do equilíbrio em torno da agenda educacional não interrompeu a direção da holding Itaú Unibanco no que diz respeito à articulação do ativismo dos setores dominantes nem a sua capacidade de universalização de seu projeto pedagógico. Em nossa percepção, o Novo Mais Educação comprova que a hegemonia conquistada pela fração do capital financeiro, há décadas, foi assegurada por meio de ajustes que incorporaram alguns princípios mais afinados com o modelo neoliberal conservador, resgatado por alguns intelectuais individuais e coletivos neste contexto de agudização da crise orgânica do capital.

Outro ponto que devemos salientar é de a aparente discordância entre o CENPEC e a FIS sobre o novo formato do Programa, após 2016, longe de ser uma contradição, expressa o *modus operandi* do capital financeiro organizar o consenso na sociedade. A FIS, declaradamente financiadora da ação social dos empresários, precisa dialogar diretamente com as demandas da classe dominante dentro da nova condição do bloco histórico gerencialista/ neoliberal. Já o CENPEC, na condição de movimento social de “novo tipo” precisa aparentar independência, para manter se em diálogo com a universidade, com as escolas públicas e outras organizações da sociedade voltadas para educação escolar.

REFERÊNCIAS

Fontes secundárias:

ALGEBAILLE, Eveline. **A expansão escolar em reconfiguração**. Revista Contemporânea de Educação, vol.8, n. 15, janeiro/julho de 2013.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital: A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. 2ª edição. Londrina: Praxis,1999.

_____. A educação do Precariado. Blog da Boitempo, publicado em 17/12/2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/12/17/>.

ANDERSON, Perry. **“Balanço do Neoliberalismo”**. In: SADER, Emir.(org) **Pós neoliberalismo- As políticas Sociais e o Estado Democrático**, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

_____. Riqueza e miséria do Trabalho no Brasil II, 1. Ed. São Paulo: Bointempo, 2013.

ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2016.

ANGEIRA, Maria de Fátima D. CENPEC: **Programa Melhoria da Educação no Município; Coleção para Gestores Educacionais; Análise de Discurso Textualmente Orientada; Política Educacional**. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARROS, Vanja da R.M. e OLIVEIRA, Teresa C. de. **Mudanças nas estratégias políticas da reforma da escolarização básica**. in: NEVES, Lucia e MARTINS, André. **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo, 2015p.p.159-189.

BARATA, Giorgio. **Verbetes Cultura** p.p. 171-174.in: LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (org). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Bointempo, 2017.

BARBOSA, Zenildo José Barbosa e RODRIGUES, Cibele M.L. **A Proposta de Formação do Programa “Novo” Mais Educação: Ambiguidade e seus contextos**. Anais do IV Congresso Nacional de Educação, 2017.

BARROS, Vanja R. M. e OLIVEIRA, Maria Teresa C. de. **Mudanças na estratégia política de implementação da reforma da escolarização básica**. In: MARTIS, André S. e NEVES, Lúcia M.W. **Educação básica: uma tragédia anunciada?** São Paulo:Xamã, 2015.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Ed. Alameda, 2008.

BLANCO, Paulo e PINTO, Eduardo Costa. **Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica**. Revista de Economia Política, vol. 34, nº 1 (134), pp. 39-60, janeiro-março/2014

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOTTOMORE, Tom, **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012

BRAGA, Simone Bitencourt. **O público e o privado na gestão da escola pública brasileira - um estudo sobre o programa “excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRECHES, Bryann. **Formação continuada em uma escola situada em território vulnerável**. 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado em Educação da Universidade da cidade de São Paulo, São Paulo, 2015. 117p.

BRANDÃO, Rafael Vaz. Os Moreira Salles, Os Setúbal e os Vilellas: **Trajetoária das principais famílias empresarias do setor bancário brasileiro**. Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.

BUCCI-GLUCKMANN, **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARA, Daniel. **Participação social e novo projeto de educação**. In: GENTILLI, Pablo (org). Políticas educacionais e conquistas democráticas. São Paulo :editora Fundação Perseu Abramo,2013.

CASTELO, Rodrigo. O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão popular, 2013.

COSTA, Regis A. A ampliação da jornada e gestão do trabalho escolar: o Programa Mais Educação em Duque de Caxias. Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. I, nº 01, p. 61-76, Jul.-Dez./2016.

COUTINHO, C. N. Gramsci. **Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. **Cultura e Sociedade no Brasil**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

_____. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

COSTA, Fernando Nogueira. **Origem do capital bancário no Brasil: o caso RUBI**. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 106, mar. 2002.

CELHO, Lígia Martha C. da Costa Coelho e HORA, Dayse Martins. **Alunos em tempo Integral no Estado do Rio de Janeiro: Universalidade ou Focalização?:** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

CRESPINY, Antony e CROIN Jeremy. **Ideologias Políticas**: Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 1999.

DINIZ, E. **Empresário, Estado e capitalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DREIFUSS, R. **1964. A conquista do Estado**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1981.

_____. **O jogo da direita na Nova República**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1989.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18.

DURIGUETO, Maria Lúcia e MONTAÑO, Carlos. **Estado, Classe e Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca básica do Serviço Social)

FALEIRO, PRONKO, OLIVEIRA. **Fundamentos históricos da formação /atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. In: NEVES. Lúcia M.W.(org) *Direita para o social e esquerda para o capital* São Paulo: Xamã, 2010.p.p 39-95.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

_____. **A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: Lutas Sociais e Lutas Teóricas na década de 1980**. p.p 201-239 In; FRANÇA (org). *Fundamentos da educação escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. -3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 - (Coleção educação contemporânea).

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**; tradução de Luciana Carli. – 3.ed.- São Paulo: Nova Cultura,1988.

GIDDENS, Antony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**; tradução de Maria Luiza X.de A.Borges.- 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Da palavra à ação**. In: CENPEC (org) *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 5ª ed., RJ, Civilização Brasileira, 1984.

_____. **A concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991 a.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benitto Croce. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935** / Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Grau, 1978.

GUERGEL, Claudio. **A gerência do Pensamento e a consciência neoliberal**. São Paulo: CORTEZ, 2003.

HAYEK, Friedrich August. **O Caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

HOBBSHAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli- — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2011.

LAMOSAS, Rodrigo de A. C. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Curitiba: Appris, 2016.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. **25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período** In: Guimarães, Cátia (Org.) Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

_____. **Desafios para uma educação além do capital**. In. István Mészáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

_____. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista-Outubro-Edição-3-Artigo-03, 2015. p.p. 19-30.

_____. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro, Consequência, 2016.

LENIN, V.I. **Imperialismo – Fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1979.

LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Bointempo, 2017

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

MACEDO, Jussara e LAMOSA, Rodrigo. **A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da Educação**. Revista contemporânea de Educação. Vol 10, n.20, julho/dezembro de 2015.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros, **O Plano Decenal e os compromisso de Jomtiem**. CENPEC (org) Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

MANACORDA, Mario A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf> Acesso em 05 de junho de 2010.

MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MENDONÇA, Eduardo. **A pobreza no Brasil: medidas e sentidos**. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado) — IPPUR/UFRJ.

MENDONÇA, S.R. **O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. Marx e o Marxismo**. V.2, n.2, jan/jul,2014.

_____. **Sociedade Civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito**. VII Simpósio Nacional Estado e Poder: Sociedade Civil, ago,2013. (Apresentação de trabalho/comunicação).

_____. **Estado e Poder no Brasil: abordagem teórico metodológica**. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

_____. **O ruralismo Brasileiro**. São Paulo: editora HUCITEC, 1997.

_____. **Estado e Sociedade**. In: MATTOS, M. B. História: pensar e fazer. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998a.

MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009, MOTTA, Vânia Cardoso da, **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MINELLA, Ary C. **Globalização financeira e associações de bancos na América Latina** Civitas, v. 3, n° 2, jul.-dez. 2003, p. 245-272

_____. **Análise de redes sociais, classes sócias, marxismo**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 28 n° 83 outubro/2013

_____. **Banqueiros: organização e poder político no Brasil**. São Paulo/Rio de Janeiro: Anpocs/Espaço e Tempo 1988.

MONTEIRO, Mônica. **O que há de novo no “Programa Mais Educação”?** Anais do Congresso VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís do Maranhão, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

_____. **Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 68, p. 323-337, jun. 2016.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital**, São Paulo: Xamã, 2010.

_____. **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo, 2015.

PAIXÃO, Taylla Soares. **Classe Social, Hegemonia e educação integral do Cenpec para (re) organização da escola pública**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016.

PERES, Thais Helena de A. **Comunidade Solidária A proposta de um outro modelo para as políticas sociais**. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 1, jan.-jun. 2005.

PEREIRA, João Marcio M. **O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”**, Topoi, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010, p. 260-282.

OLIVEIRA, Dalila, 2004. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . acesso em 22/02/2019.

OLIVEIRA, Neila Silveira. **Apresentação do Gênero textual: relato de memórias em produções escritas da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2010.

PAULANI, Leda Maria. **O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira**. In: LIMA, Júlio Cesar F. e NEVES, Lúcia M. V. **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2006.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Construindo o Estado Republicano: democracia e reforma da gestão pública**. Rio e Janeiro: editora FGV, 2009.

_____. **Desenvolvimento de progresso econômico**. Lua Nova, São Paulo, 93: 33-60, 2014.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Tradução de Antonio Roberto Neiva Blundi. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: O Pensamento Pedagógico da Conferência Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROSANVALLON, Pierre. **A nova questão social: repensando o Estado Providência**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

SANTOS, Aparecida Tiradentes de F. **A pedagogia do Mercado: neoliberalismo, Trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SARDINHA, Rafaela Campos. **Projeto PROCENTRO e as escolas CHARTER: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social**. 2013. 137f. Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Polêmicas do nosso tempo).

SEMERARO, Giovanni **Intelectuais orgânicos em tempos de pós modernidade**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SILVA, E.L. & MENEZES, E.M. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Ver. Atual – Florianópolis: UFSC, 2001, 121 p.

SIMIÃO, Luciana do Nascimento. **O “novo” discurso hegemônico da (in)sustentabilidade do capitalismo verde: uma análise crítica**. 130f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SIMIONATTO, Ivete. **Sua Teoria, Incidência no Brasil, Influência no Serviço Social** - 4ª Ed. 2011. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SHIROMA, O. E.MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

STIGLITZ, Joseph E. **Globalização: como dar certo**; tradução Pedro Moraes Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TOURAINÉ, Alan. **Após a crise: a decomposição da vida social e o surgimento de atores não sociais**; Tradução Francisco Moraes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Como sair do neoliberalismo?** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

URBINI, Lia. **Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2015

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e método.** 4ª edição. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed., 2010.

Fontes Primárias:

Relatório, Atas e demais documentos institucionais

- Ata de Assembleias eleitorais do Instituto Itaú Cultural 2011, 2013, 2015
- CENPEC, Relatório de Atividades, 2008
- CENPEC, Relatório de Atividades, 2012
- CENPEC, Relatório de Atividades, 2013
- CENPEC, Relatório de Atividades, 2014
- CENPEC, Relatório de Atividades, 2016
- CENPEC, Estatuto Social, 2017.
- FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL, Relatório anual, 2011
- FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL, Relatório anual, 2013
- FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL, Relatório anual, 2015
- FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL, Relatório anual, 2016
- FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL, Relatório anual, 2017
- INSTITUTO ITAU CULTURAL, Relatório anual, 2013
- INSTITUTO UNIBANCO, Relatório anual 2016
- ITÁÚ: Relações com os investidores: Documento 4t17. Apresentação Institucional, Cenário Macroeconômico. Item 2 Governança Corporativa. Disponível em: [http:// www.itaú.co.br](http://www.itaú.co.br)
- Relatório de avaliação econômica – Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, 2008, pp 7,8
- FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL e BANCO MUNDIAL: Avaliação Econômica Programa Mais Educação Ministério da Educação, 2015 p.1)

Legislação e documentos internacionais

- Lei, n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, Governo Federal, Brasília, 18 de fevereiro de 1998
- Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017,
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990

- Carta das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990

Livros:

- EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO. ONG: sua função social.- 2ª edição- São Paulo: ITAÚ/CENPE/UNICEF,1997
- EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO. ONG: tendências e necessidades - 2ªed- São Paulo: ITAÚ/CENPE/UNICEF,2001.
- Mídia e Educação: Perspectiva e Qualidade de informação. Brasília: ANDI,MEC,IAS, UNICEF, NEMP, FUNDEESCOLA, CONSED, 1999. Disponível em:<http://memoria.cenpec.org.br/>
- Parceria e Responsabilidade Social. São Paulo: CENPEC/Ethos, 1999
- A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros: documento síntese. São Paulo: CENPEC, 1993.
- Mídia e educação: perspectivas para a qualidade da informação. ANDI, MEC, IAS, UNICEF, NEMP, FUNDEESCOLA e CONSED :Brasília, 2000.
- Guia de ações complementares à escola para crianças e adolescentes. -3ª edição- São Paulo: CENPEC/UNICEF/,2002.
- Muitos Lugares para Aprender. São Paulo: CENPEC, 2003.
- Cadernos do CENPE- Educação e Cidade. V1, n.1. São Paulo: CENPEC, 2006
- Cadernos do Cenpec – Educação Integral. V.1.n.2. São Paulo: CENPEC, 2006
- CENPEC. Uma história e suas histórias. São Paulo: Imprensa Oficial,2007
- Comunidade Integrada: A cidade para as crianças aprenderem. São Paulo: CENPE/Cidade Aprendiz, 2008.
- Tecendo redes sobre educação integral. São Paulo: CENPEC, 2006
- Mídia e Educação: perspectiva para a qualidade da educação
- Opinião e Estudo do brasileiro sobre o trabalho voluntário. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015
- A Reforma Educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2009
- Escolas Charter no Brasil: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2010

Material do Programa Mais Educação

- Caderno Gestão Intersetorial no Território. Série Mais Educação. Brasília: MEC, 2009
- O Caderno Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC, 2009

- Caderno Rede de Saberes Mais Educação Série Mais Educação. Brasília: MEC, 2009
- Programa Mais Educação: passo à passo
- Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC, 2013