

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

DISSERTAÇÃO

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO ESCOLAR DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE O PRÊMIO
ITAÚ-UNICEF

AMANDA DE OLIVEIRA PEREIRA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR E INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO ESCOLAR DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE O PRÊMIO
ITAÚ-UNICEF

AMANDA DE OLIVEIRA PEREIRA

Sob a orientação do professor

Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ.

Fevereiro de 2022.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436 r Pereira, Amanda de Oliveira, 1994-
A relação público-privado no contexto escolar do município do Rio de Janeiro: um estudo sobre o prêmio ITAÚ-UNICEF / Amanda de Oliveira Pereira. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022. 215 f.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Educação. 2. Empresariamento. 3. Hegemonia. I. Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz, 1981-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TERMO Nº 304 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.018833/2022-73

Seropédica-RJ, 25 de março de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

AMANDA DE OLIVEIRA PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/02/2022

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

ANDRÉ GUIOT. Dr. SME (Examinador Externo à Instituição).

NÍVEA SILVA VIEIRA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

THIAGO VASQUINHO SIQUEIRA. Dr. (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 25/03/2022 18:26)

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1941477

(Assinado digitalmente em 01/06/2022 15:16)

ANDRE PEREIRA GUIOT
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 023.271.567-00

(Assinado digitalmente em 04/07/2022 12:30)

NÍVEA SILVA VIEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 053.500.307-28

(Assinado digitalmente em 30/03/2022 13:17)

THIAGO VASQUINHO SIQUEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 105.642.637-37

Para verificar a autenticidade deste documento entre em

<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **304**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **25/03/2022** e o código de verificação: **37d4f33dfa**

Para quem sempre foi meu maior incentivador, tio Antônio.

“Durante a nossa vida:

Conhecemos pessoas que vem e que ficam, outras que vêm e passam.

Existem aquelas que vêm, ficam e depois de algum tempo se vão.

Mas existem aquelas que vêm e se vão com uma enorme vontade de ficar...”

-Charles Chaplin

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado de um trabalho feito por diversas mãos. Mãos que me ajudaram, desde a graduação, orientando, ouvindo, acolhendo, ajudando nas mais diversas formas possíveis. Nenhum trabalho é feito sozinho e este também não foi.

Agradeço aos companheiros do Vila Isabel Vestibulares (VIVE) que foram cruciais não apenas no vestibular, mas para a minha formação enquanto cidadã crítica. Talvez se não fosse este coletivo, o percurso seguido poderia não ter sido o que me trouxe hoje a esta pesquisa. Agradeço aos professores e orientadores da graduação, que souberam direcionar uma estudante ainda cheia de dúvidas e incertezas sobre o que poderia pesquisar.

Aos amigos, que se tornaram uma família após a graduação, principalmente a Amanda Cotrim, Mariana Masello, Thiago Braga. Aos amigos que já estavam aqui desde muito tempo, Brenda Ramos e Adriana Silva, que carregam o fardo de me aguentarem por toda uma vida. Aos que aqui não foram mencionados, mas quem também tem lugar cativo e especial. Vocês aguentaram choros, crises de ansiedade, ligações de vídeo-chamada infinitas (vivemos uma pandemia afinal), e a todo o momento estiveram aqui, firme e me afirmando que seria capaz. A minha família, que tanto me acolheu, ouviram minhas inúmeras reclamações, crises e incertezas de ter feito a escolha certa, mas, sempre estiveram presentes com carinho e afeto, mesmo que este seja uma xícara de chá durante um momento de crise.

Agradeço aos amigos que fiz no LIEPE- Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação-, as ajudas prestadas, apoio e colaboração durante a pesquisa, além das diversas conversas que faziam acalantar o coração com o sentimento que não era a única a passar pelo processo de escrita.

Agradeço ao meu orientador Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, pelas indicações de leituras, debates tanto sobre a escrita quanto as discussões durante as disciplinas ofertadas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e sobretudo pela incrível paciência e empatia prestadas durante o período pandêmico, principalmente no decorrer dos períodos mais drásticos de isolamento social.

Agradeço a todos os membros desta banca de defesa, escolhidos pela qualidade de seus trabalhos e profundo conhecimento do referencial teórico desta pesquisa, e

também aos membros da banca de qualificação, os quais tiveram desde o início uma escuta e fala crítica e cuidadosa, ao mesmo tempo que souberam encaminhar as críticas ao trabalho da melhor forma possível.

PEREIRA, Amanda de Oliveira. **A relação público-privado no contexto escolar do município do Rio de Janeiro: um estudo sobre o prêmio ITAÚ-UNICEF**. 2022. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

RESUMO

A pesquisa de mestrado intitulada “Educação pública a serviço do capital para a burguesia: um estudo a partir do prêmio Itaú-Unicef (1995-2019)” busca estudar e mapear as ações da Fundação Itaú Social ligadas diretamente à educação pública, através de parcerias público-privadas por meio do “Prêmio Itaú-Unicef” que neste ano completa 24 anos desde sua concepção. Foi durante a conjuntura política vivenciada no país na década de 1980 e 1990, com a implementação do novo modelo político-ideológico do neoliberalismo, que é observado o aumento da participação da sociedade civil, principalmente o setor empresarial e bancário, diretamente na educação, seja por meio de parcerias ou por meio da atuação na formulação de políticas públicas educacionais. Neste período passam a ser disseminadas as concepções de “empresa cidadã” e “responsabilidade social” que atuam a fim de transferir a responsabilidade e funções do Estado para a sociedade civil. Tal concepção avança a partir da ampliação e da implementação de uma série de políticas públicas, leis federais como as leis nº 9.637/1998; 9.790/1999 e 11.079/2004, permitindo um cenário favorável para que estes Aparelhos Privados de Hegemonia da classe burguesa, como o caso da Fundação Itaú Social, entrassem nos espaços escolares, com projetos, programas e ações que dizem contribuir para uma educação de “qualidade”. É neste cenário político educacional que foi criado o Prêmio Itaú Unicef, uma iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Nesta pesquisa, consideramos imprescindível discutir quais os objetivos e interesses estimulam empresas privadas a buscarem participação no campo da educação pública. Considerando assim o conflito de interesses estabelecido entre a classe trabalhadora e burguesia sobre a finalidade da educação pública, as relações de forças entre as classes dominante e dominada, e a luta pela sua hegemonia. Ademais se tais investimentos não resultam na perda do caráter público da educação, que é estabelecido fruto de anos de um processo de lutas de classe no campo social. Assim partimos da análise documental para mapear os programas e projetos da Fundação Itaú Social, compreender seus objetivos educacionais e indicar as instituições parceiras. Selecionamos um de seus mais antigos programas, que se articula com a ideia de educação integral, em parceria com escolas públicas, o Prêmio Itaú Unicef. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental, para discutir como a Fundação Itaú Social se insere na esfera educacional, mapeando o seu campo de atuação, levantando os diferentes tipos de estratégias educacionais, a fim de perceber suas concepções sobre educação e quais são as reais intenções envolvidas com a educação pública do país.

Palavras-chave: educação pública; empresariamento da educação; parcerias

PEREIRA, Amanda de Oliveira **The public-private relationship in the school context of the city of Rio de Janeiro: a study on the ITAÚ-UNICEF award.** 2022. 215 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022

ABSTRACT

The master's research entitled "Education at the service of capital for the bourgeoisie: a study based on the Itaú Unicef award (1995-2019)" seeks to study and map the actions of Fundação Itaú Social - directly linked to public education, through public-private partnerships through the "Itaú-Unicef Award", which this year celebrates 24 years since its creation. It was during the political conjuncture experienced in the country in the 1980s and 1990s, with the implementation of the new political-ideological model of neoliberalism, that the increase in the participation of civil society, especially the business and banking sector, directly in education, be it an increase in the participation of civil society, especially the business and banking sector, was observed, directly in education through partnerships or through the formulation of public educational policies. In this period, the concepts of "citizen company" and "social responsibility" began to be disseminated, acting in order to transfer the responsibility and functions of the State to civil society. This conception advances from the expansion and implementation of a series of public policies, federal laws such as Laws nº 9.637/1998; 9,790/1999 and 11,079/2004, allowing a favorable scenario for these Private Apparatuses of Hegemony of the bourgeois class, as in the case of Fundação Itaú Social, to enter school spaces, with projects, programs and actions that claim to contribute to an education of "quality". It is in this educational political scenario that the Itaú Unicef Award was created, an initiative of the Itaú Social Foundation and the United Nations Children's Fund (Unicef) with technical coordination of the Center for Studies and Research in Education, Culture and Community Action (Cenpec). In this research, we consider it essential to discuss which objectives and interests encourage private companies to seek participation in the field of public education. Thus considering the conflict of interests established between the working class and the bourgeoisie on the purpose of public education, the relations of forces between the dominant and dominated classes, and the struggle for their hegemony. Furthermore, if such investments do not result in the loss of the public character of education, which is established as a result of years of a process of class struggles in the social field. Thus, we started from document analysis to map the programs and projects of Fundação Itaú Social, understand its educational objectives and indicate partner institutions. We selected one of its oldest programs, which is articulated with the idea of comprehensive education, in partnership with public schools, the Itaú Unicef Award. This is a qualitative research with documental analysis, to discuss how Fundação Itaú Social is inserted in the educational sphere, mapping its field of action, raising the different types of educational strategies, in order to understand its conceptions about education and what they are. the real intentions involved with the country's public education.

Keywords: Public education; education entrepreneurship; partnerships

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de parceiros de cada projeto do pilar: Formação de profissionais da educação.....	141
Quadro 2: Quadro de parceiros de cada projeto do pilar: Fortalecimento da Sociedade Civil.....	147
Quadro 3: Balanço da primeira fase do Prêmio Itaú Unicef	174
Quadro 4: Balanço da primeira segunda do Prêmio Itaú Unicef	182
Quadro 5: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade financeira (A).....	211
Quadro 6: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade financeira (B).....	212
Quadro 7: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade política.....	213
Quadro 8: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade técnica.....	214
Quadro 9: Resultados dos modelos para indicadores de garantia de direitos sociais básicos.....	215

LISTA DE SIGLAS

ABBC - Associação Brasileira dos Bancos Comerciais.
ABBI - Associação Brasileira de Bancos Internacionais.
ADEFIP - Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas.
AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras.
AIDIS - Instituto de Apoio ao Desenvolvimento e Inclusão Social.
APAS - Associação Pracatum Ação Social.
APH – Aparelho Privado de Hegemônia.
ANBID - Associação Nacional dos Bancos de Investimento e Desenvolvimento.
BANERJ – Banco do Estado do Rio de Janeiro.
BANESTADO – Banco do Estado do Paraná.
BB – Banco do Brasil.
BEG – Banco do Estado de Goiás.
BEMGE – Banco do Estado de Minas Gerais.
BFB - Banco Francês e Brasileiro.
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.
BM – Banco Mundial.
BNDE - Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.
BUC - Banco União Comercial.
CDI - Comissão de Desenvolvimento Industrial
CEDECA - Centro de Defesa da Criança e do Adolescente.
CEDEP - Centro de Educação e Evangelização Popular.
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEDS - Centro de Referências em Educação Integral; Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável.
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.
CME - Campanha de Merenda Escolar.
CNCC - Comissão Nacional Criança e Constituinte.
CNF - Confederação Nacional das Instituições Financeiras.
CNI- Confederação Nacional da Indústria.

COLEMARX – Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo.

CONGEMAS - Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social.

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação.

CPCD - Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento.

DEM - Democratas.

EAPEB – Educação Ambiental com Professores da Escola Básica.

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente.

EI – Educação Integral.

EUA – Estados Unidos da América.

FAM - Fundação Almerinda Malaquias.

FEBRABAN - Federação Brasileira de Associações de Bancos.

FENABAN - Federação Nacional dos Bancos.

FIS – Fundação Itaú Social.

FHC - Fernando Henrique Cardoso.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática.

IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciência.

ICEP - Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

IIC – Instituto Itaú Cultural.

IIE - Institute for International Economics.

IL - Instituto Liberal.

IMPA - Comunidade Educativa CEDAC; Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

IMS – Instituto Moreira Salles.

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.

IQE - Instituto Qualidade no Ensino.

ITS - Instituto de Tecnologia e Sociedade.

IU – Instituto Unibanco.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MP - Medida Provisória.

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não-Governamental.
ONU - Organização das Nações Unidas.
OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo.
OS – Organização Social.
OSC – Organização da Sociedade Civil.
PAEG - Plano de Ação Econômica do Governo.
PCB - Partido Comunista Brasileiro.
PDS – Partido Democrático Social.
PDT – Partido Democrático Trabalhista.
PFL - Partido da Frente Liberal.
PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária.
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.
PP - Partido Progressista Paulista.
PPP – Parceria Público Privado.
PPS - Partido Popular Socialista.
PRN – Partido da Reconstrução Nacional.
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador.
PROES - Programa de Incentivo à Redução do Setor Público Estadual na Atividade Bancária.
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.
PT – Partido dos Trabalhadores.
PUC - Pontifícia Universidade Católica.
RNBC - Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias.
SA- Sociedades Anônimas.
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa.
TE - Tecnologia Educacional.
TCH - Teoria do Capital Humano.
TPE – Todos Pela Educação.
UBB – União dos Bancos Brasileiros.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciências e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: IMPERIALISMO, DESENVOLVIMENTO DEPENDENTE E A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE	30
1.1 A FORMAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRO E O DESENVOLVIMENTO DO IMPERIALISMO.	32
1.1.1 ALGUMAS DAS CATEGORIAS DO CAPITAL EM MARX.	32
1.1.2 A FORMAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRO	39
1.2 DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL	45
1.3 A ECLOSÃO DA CRISE ESTRUTURAL/ORGÂNICA DO CAPITAL E O DESENVOLVIMENTO DO NEOLIBERALISMO.	59
1.4 O SOCIAL-LIBERALISMO E A PEDAGOGIA PARA A HEGEMONIA DO CAPITAL.	74
CAPÍTULO 2: DA ORIGEM DOS BANCOS ITAÚ E UNIBANCO À FUSÃO: A HISTÓRIA DAS DUAS MAIORES POTÊNCIAS DO RAMO BANCÁRIO PRIVADO NACIONAL	85
2.1 DO SUL DE MINAS GERAIS A UM DOS MAIORES BANCOS PRIVADOS DO BRASIL: A ORIGEM DO UNIBANCO.	86
2.2 EGYDIO ARANHA, VILLELA E OS SETÚBAL: A ORIGEM DO BANCO ITAÚ.	92
2.3 UMA BREVE ELUCIDAÇÃO SOBRE A EXPANSÃO DOS BANCOS PRIVADOS E A ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.	98
2.4 A CRISE DE 2008 E A FUSÃO DOS DOIS GRANDES GRUPOS DE BANQUEIROS DO BRASIL.	106
CAPÍTULO 3: O COMPLEXO PEDAGÓGICO DO GRUPO ITAÚ UNIBANCO: OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA DA CLASSE FINANCEIRA NA SOCIEDADE.	110
3.1 INSTITUTO UNIBANCO	113
3.2 O INSTITUTO MOREIRA SALLES (IMS)	117
3.3 INSTITUTO ITAÚ CULTURAL	120
3.4 CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA, E AÇÃO COMUNITÁRIA-CENPEC.	122
3.5 A FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS) E SEUS PROGRAMAS.	129
3.5.1 APRESENTANDO OS PROGRAMAS DA FIS	133
CAPÍTULO 4: O QUE É EDUCAÇÃO DE QUALIDADE? PRÊMIO ITAÚ-UNICEF, O “CARRO CHEFE” DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL.	145
4.1: DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS AO FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA: O ASSISTENCIALISMO COMO REGRA.	146
4.1.1: A ORIGEM DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.	146
4.1.2: O UNICEF: ENTRE A DIMINUIÇÃO DA POBREZA E AS POLÍTICAS DE CUNHO COMPENSATÓRIO.	149

4.1.2.1: UM BREVE HISTÓRICO DO UNICEF E SUA ATUAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA ATÉ A DÉCADA DE 1990.	150
4.1.2.2: OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS DO UNICEF: A IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	159
4.2: O PRÊMIO ITAÚ-UNICEF: O QUE É MELHORIA ESCOLAR?	163
4.2.1 A ORIGEM DA TRÍADE UNICEF, CENPEC E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL: O SURGIMENTO DO PRÊMIO ITAÚ UNICEF.	164
4.2.2 UMA ANÁLISE DAS EDIÇÕES DO PRÊMIO: QUEM SÃO, DE ONDE SÃO E O QUE FAZEM AS ORGANIZAÇÕES GANHADORAS DO PRÊMIO?	166
4.2.3: COM A PALAVRA, O CAPITAL FINANCEIRO: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS SOBRE O PRÊMIO ITAÚ UNICEF.	185
4.2.3.1: OS RELATÓRIOS DO CENPEC E DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL SOBRE O PRÊMIO ITAÚ UNICEF.	186
4.2.3.2: O ANO DE 2007: O QUE GUARDA O RELATÓRIO DO PRÊMIO ITAÚ UNICEF.	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	206

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Educação Pública a Serviço do Capital para Burguesia: Um Estudo a Partir do Prêmio Itaú-Unicef (1995–2019)* insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc-UFRRJ), dentro da linha de pesquisa de Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais. Incorpora-se ao conjunto de pesquisas realizadas sob a coordenação do professor Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, no Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE-UFRRJ), que exerce importante papel nas investigações acerca da atuação da burguesia, e suas frentes de ação, na educação pública brasileira.

A força motriz desta pesquisa teve início ainda durante a graduação, no decorrer de minha experiência enquanto bolsista de Extensão (PIBEX) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante os anos de 2015 a 2018 estagiei no projeto “Educação Ambiental com Professores da Escola Básica” (EAPEB) sob coordenação da professora Dr^a Maria Jacqueline Girão Soares de Lima, que desenvolve desde o ano de 2010 um trabalho de extensão, ensino e pesquisa universitária com educação ambiental crítica, em diálogo com estudantes universitários, discentes e docentes de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. O EAPEB atua na produção de materiais didáticos, oficinas e cursos, estabelecendo parcerias com instituições de ensino e pesquisa, fortalecendo assim o caráter das parcerias público-público dentro do campo educacional. No projeto pude realizar as primeiras leituras acerca das parcerias público-privado no contexto escolar, sendo, no âmbito do estágio, principalmente as parcerias estabelecidas por empresas que se utilizam do discurso da educação ambiental para adentrar espaços escolares públicos, difundindo cursos de formação para professores, cartilhas e demais materiais didáticos para serem utilizados pelo corpo docente da rede pública de ensino em seu ambiente de trabalho.

Ao fim da graduação em Ciências Biológicas — Modalidade Licenciatura, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, decidi investigar as relações público-privado no contexto escolar, para além da educação ambiental. Estimulada e orientada pela professora Dr^a Cláudia Lino Piccinini, como trabalho final das disciplinas “Didática especial das ciências biológicas” e “Prática de Ensino” apresentei o trabalho que deu

origem ao pré-projeto desta pesquisa de mestrado. Baseada no estudo de Neves e Piccinini (2018), que investigaram o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e as fundações interessadas na “reforma” curricular da educação básica brasileira, optei por investigar, ainda na graduação, o grupo ITAÚSA, e seu principal Aparelho Privado de Hegemonia (APH), a Fundação Itaú Social. Assevero o entendimento que a reforma dos currículos educacionais perpassa por interesses políticos, ideológicos e culturais na formação escolar do indivíduo, ficando isento de qualquer neutralidade o processo de “transmissão de conhecimento” (MAGALHÃES, 2019). A vontade em desenvolver a atual pesquisa é gerada então por este estudo ainda na graduação.

É a partir da compreensão dos estudos gramscianos que buscamos, nesta pesquisa, investigar a atuação de aparelhos privados de hegemonia da burguesia no campo educacional. Para isto apresentaremos alguns dos principais conceitos dos estudos de Gramsci. Compreendemos o conceito de Estado a partir dos estudos do pensador marxista, que vai além do entendimento de um Estado formado apenas pela sociedade política, ou seja, pelo aparelho estatal. Neste sentido, Gramsci (2011) compreende Estado como a imbricação da sociedade política e com a sociedade civil, ampliando-se o conceito de Estado:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado=sociedade política sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção) (Gramsci, 2007, p. 244)

Assim interpretamos Estado a partir do conceito gramsciano de Estado ampliado, compreendemos que o Estado é formado a partir da divisão da sociedade de classes, e tem como função a conservação e reprodução desta divisão, garantindo os interesses particulares de um determinado grupo social dominante sobre os demais grupos sociais (COUTINHO, 1981). Assim, para fins metodológicos de melhor compreensão, o Estado pode ser dividido em duas esferas, em seu sentido estrito, ou restrito, sendo o aparelho governamental-coercitivo, e a sociedade civil, que consiste no aparelho hegemônico (GRAMSCI, 2007). Compreendendo que, esta distinção entre Estado restrito e sociedade civil, exerce a função apenas de melhor intelecção, não ocorrendo efetivamente no bojo da sociedade, em que o que há é o estabelecimento de uma relação dialética, um entrelaçamento da sociedade civil com a sociedade política.

É a partir deste entendimento que operam estas duas esferas que compõem o Estado ampliado, a sociedade política e a sociedade civil, sendo a primeira formada pelos aparelhos de coerção do Estado, ou seja, a polícia e o aparato militar, que “assegura “legalmente”” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa, nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.” (GRAMSCI, 2001, p. 21). E a segunda, formada pelo conjunto de organismos sociais, Aparelhos Privados de Hegemonia ou aparelhos hegemônicos, conceito que é elaborado por Gramsci ao longo de seus escritos. O Estado ampliado usa seus aparelhos hegemônicos para educar o consenso na sociedade, usando assim associações políticas e ou sindicais, que “são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente.” (GRAMSCI, 2007, p.119). Assim, em outro trecho de seus escritos, Gramsci deixa claro a associação feita entre os APHs e a sociedade política.

Assinalei de outra feita que, numa determinada -sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal [116]. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo - natural e contratual ou voluntário -, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo. (Idem, p.253).

O Aparelho Privado de Hegemonia, faz parte de uma associação particular, que detém de certa autonomia perante o Estado em sentido restrito, e exercem a função do consenso na sociedade. “A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico” (GRAMSCI, 1999, p.320). Contudo, compreendendo essa distinção muito mais como um processo metodológico do que nas relações materiais, uma vez que na sociedade real a distinção entre a sociedade civil e política muitas vezes não aparece de forma orgânica (GRAMSCI, 2007).

Na materialização do processo histórico da luta de classes dentro do modelo de produção e reprodução do capital no capitalismo, a sociedade civil é o terreno dos enfrentamentos ideológicos da classe trabalhadora e burguesa, sendo formada pelos seus aparelhos hegemônicos que disputam a hegemonia sobre toda a sociedade, como Gramsci coloca “É preciso distinguir a sociedade civil tal como é entendida por Hegel e no sentido em que é muitas vezes usada nestas notas (isto é, no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado)”

(2007, p.225). Nesse sentido, os aparelhos hegemônicos da burguesia na sociedade civil atuam predominantemente na difusão das ideologias da classe dominante. Dessa maneira, buscamos novamente o filósofo marxista que elabora o conceito de ideologia segundo a filosofia da práxis:

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis (GRAMSCI, 1999, p. 387).

Dessa forma, a sociedade civil burguesa busca, através dos seus APH's o consenso perante os demais grupos sociais, principalmente dos grupos subalternos. Nessa perspectiva, Gramsci nos mostra que o conceito de consenso muito se associa com a hegemonia, quando o filósofo escreve que “se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força” (GRAMSCI, 2007 p. 265). Para Gramsci, o momento de formação da hegemonia pelo grupo dirigente é:

[...] es aquel en el que se logra la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan los límites de la corporación de grupo puramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados. Esta es la fase más estrictamente política, que señala el neto pasaje de la estructura a la esfera de las superestructuras complejas. Es la fase en la cual las ideologías ya existentes se transforman en "partido", se confrontan y entran en lucha hasta que una sola de ellas, o al menos una sola combinación de ellas, tiende a prevalecer, a imponerse, a difundirse por toda el área social, determinando además de la unidad de los fines económicos y políticos, la unidad intelectual y moral, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha no sobre un plano corporativo sino sobre un plano "universal" y creando así la hegemonía de un grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados.(GRAMSCI, 1980, p. 57-58)

As relações de forças entre as classes, dominantes e dominadas, ou dirigentes e dirigidas, pela hegemonia de seu grupo social, perpassam o terreno das superestruturas (ideológicas), e das estruturas econômica, política, cultural etc. É sobretudo, dentro das relações de forças no campo das superestruturas que agem a categoria que Gramsci denomina de intelectuais e mais especificamente os intelectuais orgânicos. Segundo o autor, todo grupo social que exerce uma função produtiva-econômica, gera os seus próprios intelectuais orgânicos que exercem a função de dar “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social

e político” (GRAMSCI, 2001, p. 15) de sua classe. Nesse sentido, compreendemos que são estes os principais meios de difusão ideológica da classe burguesa na sociedade e principalmente nas classes subalternas, e são também os mesmos que, individualmente ou coletivamente, dão forma aos partidos políticos, ou a “frações de partidos”. Compreendemos, a partir de Gramsci, que nas sociedades modernas, os partidos políticos podem ser formados por uma fração de intelectuais, ou intelectuais coletivos, que desempenham a função dos partidos na sociedade, ou seja, “a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual.” (GRAMSCI, 2001, p.25) como o autor mostra:

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 fundamentais, 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. (GRAMSCI, 2007, p. 349-350).

Neste sentido, o autor nos mostra que, grandes intelectuais, ou grupos de intelectuais como, jornais, revistas, emissoras de TV, etc. são também partidos políticos dentro da sociedade moderna, e que buscam exercer a sua função dirigente nos grupos subalternos, como quando Gramsci diz (2007, p.350), “Esta função pode ser estudada com maior precisão se se parte do ponto de vista de que um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou um grupo de revistas) são também "partidos", "frações de partido" ou "funções de determinados partidos””.

Desse modo, são estas relações entre intelectuais orgânicos, tanto formados pela classe dominante quanto os intelectuais das massas populares, partidos etc. que, dentro das relações de forças das classes pela hegemonia de seu grupo, formam um bloco histórico. Para Gramsci o bloco histórico é “a unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (2007, p.26). Compreendemos o conceito como o conjunto das relações dialéticas entre as superestruturas e as estruturas da sociedade, em que “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais.” (GRAMSCI, 1999, p. 238).

Outro conceito essencial para a análise das relações de forças entre as classes dominante e dominada, e a luta pela sua hegemonia, no atual contexto político mundial é

o conceito de crise orgânica. Gramsci, ao analisar o período pós-guerra (I Guerra Mundial), percebe os princípios de uma crise mais ampla, que não é mais apenas no campo da estrutura econômica, mas também das superestruturas ideológicas, como o filósofo aponta “A classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais "dirigente", mas unicamente "dominante", detentora da pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais” (GRAMSCI, 2007, p.184), compreendendo então como uma crise de hegemonia. Gramsci indica que, a crise de 1929, ao contrário do que alguns pensadores descrevem como o início da crise, para o filósofo esta seria parte de um processo de crise orgânica:

Pode-se dizer que a crise como tal não tem data de início, mas só algumas de suas “manifestações” mais clamorosas, que são identificadas com a crise, de modo errôneo e tendencioso. O outono de 1929, com o crack da bolsa de Nova Iorque, é para alguns o início da crise; e, como era de supor, para os que pretendem ver no “americanismo” a origem e a causa da crise. Mas os eventos de outono de 1929 na América são exatamente uma das manifestações clamorosas do desenvolvimento da crise, e nada mais.” (GRAMSCI, 2007 p.317).

É a partir deste conceito que compreendemos a crise estabelecida mundialmente a partir da década de 1970, que implicou em mudanças na ordem econômica e política do capitalismo, caracterizando assim um novo bloco histórico. Como Gramsci aponta, a classe dominante e dirigente, ao perder o consenso “muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder.” (GRAMSCI, 2007, p.61). Para que seja possível manter as correlações de forças na reprodução do capital, e sobretudo a direção das classes subalternas frente a crise enfrentada, passa a ser cada vez mais difundido um novo modelo de desenvolvimento econômico e social, o Neoliberalismo.

Castelo (2011) destaca que “A doutrina neoliberal se fundamentava na reafirmação dos valores de liberdades individuais, comerciais, produtivas e de investimento dos empreendedores econômicos para a geração de riquezas, desenvolvimento tecnológico” (p.225). Doutrina essa que ficou ainda mais marcada nas décadas de 1980 e 1990, explicitando a intensificação da valorização financeira, do mercado e o desenvolvimento tecnológico. Na chegada a década de 1990 fica claro o aprofundamento das desigualdades sociais entre outras contradições do capitalismo, intensificadas pelas políticas neoliberais empregadas, não apenas nos países centrais, mas também nos países periféricos. A partir das especificidades encontradas no modelo de

expansão do capitalismo no Brasil, o alargamento deste novo bloco histórico, sofre determinadas modificações nas políticas engendradas, e tendo também a adesão da social-democracia. Dessa forma, como explicita Deo (2011), a social-democracia incorpora elementos democrático progressistas para a ideologia liberal. Esta incorporação, ou absorção, trata-se modo da burguesia em responder aos elementos reivindicados perante as lutas de classes.

Tal afirmação implica no reconhecimento, portanto, de seu caráter eminentemente burguês, pois a social-democracia, em sua concretização histórica, não rompe os pressupostos econômicos, políticos e sociais do liberalismo, forma ideológica primaz das relações sociais regidas sob a égide do capital. (DEO, 2011, p. 69).

A partir da adesão da social-democracia ao modelo neoliberal difundido na época, ocorre uma reformulação da mesma¹. “quando a antiga social-democracia formulou e sistematizou a sua adesão ao neoliberalismo e propôs a refundação “ética e humanista” do capitalismo no que eles próprios chamaram de Terceira Via.” (CASTELO, 2011, p.238). Tendo Anthony Giddens como um de seus principais intelectuais formuladores, a Terceira Via, segundo o autor, é “no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 2001, p. 36). Diversos trabalhos e autores tratam do debate da Terceira Via no Brasil e a conjuntura política que sucede as novas formulações e reformulações do papel do Estado (PERONI 2013, CASTELO, 2011, VIEIRA, 2013). Compreendemos que, a Terceira via exerce uma função estratégica dentro do capital, tendo papel na “superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro” e na redefinição do papel do Estado (PERONI, 2013). Como Peroni esclarece “A terceira via não rompe com este diagnóstico, afirma que o mundo mudou, que a sociedade do conhecimento e a globalização apresentam novas demandas e que o Estado não deve mais ser o executor de políticas, como ocorria com a antiga social-democracia.” (2013, p.238).

No Brasil, as políticas neoliberais se estabelecem mais fortemente a partir da década de 1990 e adentram o campo das políticas públicas educacionais. Uma das principais discussões estabelecidas foi a ampliação e o aprofundamento da atuação da fração burguesa da sociedade civil, sobretudo o empresariado, na educação pública do

¹ Neste momento, a presente pesquisa não objetiva discutir todas as diferenças e reformulações que são implantadas no bojo das discussões políticas e sociais da “passagem” da social-democracia para terceira via. No espaço deste trabalho consideramos as diferenças que se verificam no período, principalmente durante a década de 1990.

país. Durante a conjuntura política vivenciada no Brasil, de implementação da agenda neoliberal, cresceu a atuação de Aparelhos Privados de Hegemonia burgueses no campo da educação. Foi por meio dos ideais como: “justiça social”; “participação da sociedade civil”; “construção da cidadania”; entre diversos outros disseminados pela burguesia para a obtenção da hegemonia, que os grupos de intelectuais da mesma, assim como, seus aparelhos privados de hegemonia, passaram a agir mais fortemente no campo educacional, tendo em vista as formulações de políticas públicas educacionais e, também, os espaços escolares propriamente ditos. Cesar (2008) aborda como a partir da disseminação dos ideários burgueses de “empresa-cidadã” e o discurso da “responsabilidade social” voltados a adequação ao modelo de produção e reprodução do capital, houve uma expansão da atuação desses setores interferindo diretamente em diferentes esferas públicas como: saúde, assistência social, cultura, e, também a educação.

Tal discurso, que na verdade busca mascarar a relação das disputas ideológicas entre a classe trabalhadora e a burguesia, principalmente sua fração financeira, pela hegemonia na sociedade, é empregado pelos setores burgueses da sociedade civil e política, que caminham juntos nas ditas “reformas” estatais efetuadas no período. A nova concepção de “responsabilidade social”, ou podendo ser chamada de responsabilidade empresarial, surge alinhada ao discurso político hegemônico da década de 1990. Primeiramente com o curto mandato de Fernando Collor de Mello (1990—1992), e, posteriormente, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 —2002) que de fato implementou as “reformas”, ou melhor, contrarreformas neoliberais no país. Nesse sentido, temos acordo com Coutinho (2010) ao lembrar que, a terminologia “reforma” foi historicamente utilizada pelas classes dominadas, na luta por direitos trabalhistas, sociais e políticos, e que o neoliberalismo tende a se apropriar do termo para dar um caráter mais “apaziguador” nas suas medidas políticas. Como o autor coloca muito bem as chamadas reformas (das políticas neoliberais) “tem por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo “selvagem”, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado.” (COUTINHO, 2010, p.37).

Um dos primeiros marcos regulatórios da agenda neoliberal no campo educacional brasileiro foi a criação da Lei Federal, nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A LDB possui importante papel nas políticas públicas educacionais, determinando os princípios e os fins da educação nacional, bem como o dever do Estado com a educação pública etc., porém, é nela que começam a aparecer as

concepções de “flexibilidade” e “descentralização do ensino” baseadas no programa neoliberal. Monteiro (2013) aborda como essa descentralização fez com que o papel do Estado estrito, ou seja, as agências estatais, incluindo o Ministério da Educação (MEC), secretarias municipais e estaduais, fossem reconceitualizados perante a nova política empregada (o neoliberalismo). A partir da redefinição do papel do Estado, que de acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE):

reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12).

Houve assim o fortalecimento do papel da sociedade civil na sociedade, o Estado passa a ter o papel de regulador, não sendo mais o executor direto das políticas implementadas. Como Peroni (2013, p. 245) afirma, “As políticas sociais, no plano, não foram consideradas atividades exclusivas do Estado e não pertenciam mais ao núcleo estratégico. Sua execução foi descentralizada para a sociedade por meio da privatização, da publicização e da terceirização.”. Dessa maneira, há a ampliação e o fortalecimento da atuação da sociedade civil burguesa, sobretudo, empresariado e a fração financeira da mesma, na gestão e/ou a execução de políticas públicas de diversas áreas, inclusive a educação pública, redefinindo as prioridades da educação, conteúdos, métodos etc.

No decorrer da década de 1990, são feitas outras diversas contrarreformas estatais, com implementação de uma série de políticas públicas que visam a ampliação do programa neoliberal no Brasil. Como exemplo, a criação da Lei Federal, n.º 9.637/1998, a qual dispõe sobre a regulamentação de Organizações Sociais (OS), em que o Estado restrito transfere serviços e responsabilidades para uma associação privada, sem fins lucrativos, que ao receber subsídios estatais, incluídas isenções fiscais e subvenção direta, se responsabiliza pela prestação de tais serviços. Outros exemplos destas políticas são as Leis Federais, n.º 9.790/1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências, e a n.º 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Chamadas também de leis das Parcerias Público-Privadas (PPP), forneceram o campo perfeito para que os aparelhos privados de

hegemonia da sociedade civil burguesa (empresas, fundações, intelectuais da burguesia etc.) adentrassem ainda mais os espaços públicos, e com isso, também, os espaços escolares. Bezerra (2008, p.18) esclarece que essas parcerias “implicam na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”.

A regulamentação dessas articulações entre o aparato estatal e a sociedade civil, em forma de “parcerias”, gera no campo educacional, por exemplo, “parcerias” entre empresas ou grupos empresariais e escolas públicas. Estas “parcerias” são apresentadas à sociedade como uma alternativa na busca para a tão propalada “qualidade educacional”. O programa neoliberal, e a ideologia da classe dominante expressa nas parcerias, coloca a participação do setor empresarial como algo que vem a ajudar na “melhoria” da qualidade da educação pública, como bem coloca Adrião e Garcia (2014), imputando ao setor privado a “melhoria” da escola pública. Essa maior facilitação de abertura ao setor privado nos espaços escolares faz com que sejam elaborados programas e projetos que podem atribuir à iniciativa privada a administração e gestão de escolas públicas, ou ainda a coordenação de projetos de ensino na educação básica.

A necessidade de compreender o aprofundamento das relações de dominação, que a classe burguesa exerce sobre o campo educacional, principalmente a partir do aprofundamento do novo bloco histórico neoliberal (e no Brasil, mais especificamente, a partir da década de 1990), fez com que chegássemos a um de seus aparelhos privados de hegemonia para a educação. A Fundação Itaú Social (FIS), bem como um de seus principais programas para a educação pública do país, o Prêmio Itaú-Unicef. A Fundação Itaú Social vem sendo um importante aparelho privado de hegemonia da classe burguesa, sendo uma das fundações do conglomerado Itaú Unibanco, o banco privado que mais cresce em toda a América Latina, e que vem expandindo cada vez mais sua área de atuação. Criada no ano de 2000 (datado em sua página digital)² é hoje o principal APH do grupo Itaú Unibanco, porém, a inserção do grupo de banqueiros na educação pública é mais antiga. Desde a década de 1990 o grupo difunde sua ideologia no campo educacional através de programas e projetos, que a partir da criação da Fundação, passa a operar como um grande “guarda-chuva” dos demais programas do grupo. O Prêmio

² Link da página: <https://www.itausocial.org.br/historia>

Itaú-Unicef é um dos mais antigos programas que o grupo Itaú Unibanco estabelece com a visão de “justiça social”, atuando em todo território nacional desde o ano de 1995 (ano de sua criação). O Prêmio é uma iniciativa do Itaú Unibanco, em conjunto com um dos maiores organismos internacionais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), recebendo ainda a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Como objetivo geral desta pesquisa de mestrado investigamos a capacidade e influência que o APH Fundação Itaú Social exerce sobre as formulações de políticas públicas educacionais, destacando a atuação do seu principal programa o Prêmio Itaú-Unicef, e sua influência nas formulações destas políticas. Como objetivos específicos apontamos: 1) Mapear os programas da fundação, e dentro de cada um deles com quais outros APHs se articulam; 2) Identificar os principais Intelectuais Orgânicos que operam na difusão de ideologia burguesa a partir do Prêmio Itaú-Unicef; 3) Compreender quais as estratégias que a Fundação Itaú e o Prêmio Itaú-Unicef utilizam para a sua atuação no consenso dentro do campo educacional; 4) Identificar e analisar o que o Prêmio Itaú-Unicef chama por “melhoria escolar” e como o mesmo atua nesta “melhoria”; 5) Destacar as implicações que estas “parcerias” podem acarretar no caráter público da educação; 6) Investigar como o Prêmio Itaú-Unicef vem contribuindo para as novas formulações de políticas educacionais nos últimos anos.

Como hipóteses primárias desta pesquisa temos: 1) A Fundação Itaú Social busca, através de seus programas para a educação pública, formar um novo tipo de trabalhador com as concepções de mercado; 2) Através do Prêmio Itaú Social o APH busca inferir na educação pública os valores, conceitos e práticas da fração financeira do capital. Para cumprir com os objetivos e as referidas análises desta pesquisa, utilizaremos como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, que identifica o trabalho como “central na análise da materialidade histórica dos homens” (PIRES,1997, p.89), como também aponta Saviani (1994, p.6):

Toda a reflexão se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, como o atesta a seguinte afirmação: A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Compreendendo a partir desta perspectiva que a educação não poderia ter suas concepções, valores e práticas voltadas a responder às necessidades do mundo do trabalho da sociedade moderna, “mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla.” (PIRES,1997, p.91). Assim, utilizamos o materialismo histórico-dialético para analisar no campo das estruturas e superestruturas as problemáticas acerca da educação pública brasileira, refletindo sobre as contradições da organização do trabalho e as possibilidades de superação destas contradições.

Para realização da pesquisa, foram feitos seguintes procedimentos metodológicos: 1) a realização de pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificando no dia 31 de maio de 2020, a existência de 24 trabalhos a partir da palavra-chave “Fundação Itaú Social”. Destacamos que destes, apenas 8³ são no campo da educação (mestrado ou doutorado em educação). Como um dos principais trabalhos que foram encontrados nas pesquisas, ressaltamos a dissertação de mestrado da autora Urbini (2015), intitulada “Educação Integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014.”, o qual teve também grande importância para a atual pesquisa.

Ressaltamos a importância da pesquisa justificada na falta de materiais que analisem não apenas a Fundação Itaú Social, mas também o Prêmio Itaú-Unicef, uma vez que pesquisada a palavra-chave “Prêmio Itaú-Unicef” são encontrados apenas 5 trabalhos, e nenhum deles sendo na área de educação. 2) Levantamento bibliográfico acerca da atuação da fração financeira da burguesia no campo educacional em revistas acadêmicas e demais meios digitais. 3) Mapeamento dos programas da Fundação a partir de pesquisa em fontes digitais da mesma. 4) Análise dos relatórios e documentos lançados pelo Prêmio Itaú-Unicef.

³ São eles: Política e gestão da educação em tempo integral: A participação da Fundação Itaú Social; O projeto Procentro e as Escolas Charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social; O público e o privado na gestão da escola pública brasileira: Um estudo sobre o programa excelência em gestão educacional da Fundação Itaú Social; Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora; Avaliação externa: Apropriação e usos pelos gestores educacionais de três municípios maranhenses; O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço; A participação do setor privado na educação básica pública em municípios mineiros; “Responsabilidade social” e educação escolar: O projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo.

A presente pesquisa tem o caráter de pesquisa documental, para isso nos apoiamos em Gil (1991, p.46) onde escreve que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Como fontes primárias desta pesquisa, tivemos os sites, e páginas digitais da Fundação Itaú Social⁴, artigos, livros e demais documentos produzidos pela mesma, bem como por seus intelectuais orgânicos. As fontes trouxeram as informações sobre a história da criação da Fundação, bem como a sua visão sobre ela própria, a identificação dos intelectuais que estão por trás dos discursos expressos em seus documentos, as estratégias utilizadas pela Fundação e pelo Prêmio no campo educacional.

A atual pesquisa está dividida em quatro capítulos: No primeiro capítulo, buscamos através de um referencial teórico de pesquisadores marxistas contemporâneos, como por exemplo, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, a compreensão da expansão do capitalismo no Brasil a partir da década de 1930, marcado pelo fim da predominância do mercado agrário, e começo da produção urbano-industrial, até a chegada a década de 1970 com a formação do novo bloco histórico. Buscando ainda no mesmo capítulo, a análise das implicações concretas que a educação brasileira sofre a partir da década de 1990 com a formação e expansão desse novo bloco histórico no Brasil. O segundo capítulo é destinado à análise da formação histórica do Banco Itaú Unibanco, desde sua origem, passando pela junção com o Unibanco em 2008 após a bolha imobiliária dos Estados Unidos da América evidenciar a crise econômica, tornando-se o maior banco privado da América Latina. Dentro ainda deste capítulo, analisamos os Aparelhos Privados de Hegemonia do conglomerado Itaú Unibanco, destacando a Fundação Itaú Social e seus programas. O terceiro capítulo se refere ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a análise social desde sua gênese, bem como a sua atuação como organismo internacional nas formulações e diretrizes de políticas públicas dos países de capitalismo periférico. O quarto e último capítulo desta dissertação de mestrado é destinado à compreensão do Prêmio Itaú-Unicef, sua criação e formulações

⁴ A página digital é o principal meio que a Fundação expõe seus programas.

no campo educacional, a análise dos discursos da burguesia presente nos relatórios, bem como demais documentos publicados com articulação do prêmio.

Com isto, a pesquisa busca compreender os projetos hegemônicos expressos nos Aparelhos Privados de Hegemonia da fração financeira da burguesia no campo educacional público, sua atuação como formuladores de políticas públicas, e como os mesmos podem ainda alterar os modelos de escolarização presentes hoje. A pesquisa procura contribuir para o campo teórico educacional, principalmente a pesquisas relacionadas: ao financiamento da educação pública; às formas de privatização da educação; a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia na educação; as frações financeiras da burguesia na educação pública.

CAPÍTULO 1: IMPERIALISMO, DESENVOLVIMENTO DEPENDENTE E A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE

Para compreender a ampliação da atuação da classe burguesa, no campo das políticas públicas educacionais, faz-se necessário o entendimento de aspectos cruciais do desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil, desde a década de 1930⁵. O marco para a data repousa na grande expansão/desenvolvimento que o capitalismo sofreu a partir de então no Brasil, e com ele, da classe burguesa. Ao longo dos anos o capitalismo mundial sofre diversas mudanças e crises que são importantes para pensarmos como a partir da década de 1990, seguindo o receituário expresso não só no Consenso de Washington, mas por outros diversos organismos internacionais, passam-se a ser difundidas uma série de medidas e políticas públicas que intensificam a atuação burguesa no campo educacional, tendo em vista o programa Neoliberal.

O primeiro capítulo desta pesquisa tem o caráter introdutório, dividido em quatro tópicos, buscamos compreender o desenvolvimento do capitalismo dependente/periférico no Brasil, e sua dinâmica e configuração no país. Para isto, é necessário entendermos como se deu a configuração do capitalismo nos países centrais, e as dinâmicas peculiares que assumiu no Brasil. Assim, trabalhamos com os conceitos de imperialismo de Lenin, Hilferding, e, também algumas das categorias de Marx sobre o capital. Desta forma o primeiro tópico deste capítulo é destinado ao estudo da formação do capital financeiro e o imperialismo, introduzindo algumas das categorias de capital que Marx realiza em seus estudos.

O segundo tópico está destinado à compreensão da formação/expansão do capitalismo dependente no Brasil. Para entender as disputas de projetos antagônicos de sociedade e das políticas educacionais de hoje, é preciso compreender as particularidades do sistema de produção e reprodução do capitalismo no Brasil. O marco histórico de 1930 foi utilizado neste trabalho tendo como referência Fernandes (2006) e Oliveira (2003) para entender o desenvolvimento da classe burguesa, compreendendo que esta formação social não se inicia neste marco, mas a partir dele sofre variações importantes, sobretudo em relação à organização da fração financeira no país. Para discutirmos as reformas das

⁵ Fim da predominância do mercado agrário, e expansão da produção urbano-industrial. Ressaltando que o capitalismo no Brasil irá se desenvolver com os dois tipos de mercados, agrário e urbano-industrial.

políticas educacionais hoje, precisamos compreender quais são os sujeitos, intelectuais orgânicos da burguesia, que estão por trás desse movimento das reformas estruturais, e quais são as implicações no modo como a burguesia brasileira se estruturou e como se desdobram no campo educacional.

O terceiro tópico do capítulo compreende a mudança que o capitalismo sofreu a partir, principalmente, da década de 1970. A partir da eclosão de uma crise estrutural/orgânica (trataremos mais à frente o conceito gramsciano) e do desenvolvimento do neoliberalismo, configurando um novo bloco histórico do capitalismo mundial. O tópico tem como objetivo a análise do desenvolvimento do neoliberalismo como uma hegemonia mundial e o desenvolvimento do mesmo no Brasil, sobretudo a partir do fim da década de 1980. Ao fim do tópico, discutimos como a educação é incorporada a uma nova visão dentro das dinâmicas deste novo bloco histórico, que, deixa de ser compreendida como um direito público e universal, para uma visão mercadológica, compondo mais um campo para a atuação da burguesia objetivando a contínua expansão do capital. Fazemos a discussão a partir de diversos autores como Perry Anderson, Rodrigo Castelo, Carlos Nelson Coutinho, Gaudêncio Frigotto entre outros.

Como quarto e último ponto deste capítulo discutimos a nova fase do neoliberalismo, o social-liberalismo, sua relação com a educação, e a nova pedagogia da hegemonia⁶. A partir da década de 1990 uma série de contrarreformas (conceito que trabalharemos no tópico em questão) neoliberais são implementadas no país, intensificando a articulação da sociedade civil com o Estado. Privatizações de empresas estatais, flexibilização do trabalho, intensificação da ideologia do empreendedorismo e do trabalho voluntário bem como novos modelos de gestão e gerenciamento da administração pública são algumas das contrarreformas estabelecidas no período. A privatização e mercantilização dos setores sociais como educação e saúde, fez com que tais serviços do Estado e direito universal do cidadão, passasse agora a serem vistos como uma fonte de lucro e uma necessidade para a contínua reprodução do capital. Para a compreensão dessa Nova Pedagogia da Hegemonia, e o papel pedagógico que o Estado e a sociedade civil assumem sobre as classes subalternas perante uma nova concepção de sociedade, cultura e educação, para a difusão da hegemonia dominante, trabalhamos em

⁶ Conceito fundamentado por Lucia Neves em seu livro “A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.”, o qual trataremos mais à frente.

diálogo com Lúcia Neves, André Martins, Kátia Lima, Rodrigo Castelo entre outros autores do campo.

1.1 A FORMAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRO E O DESENVOLVIMENTO DO IMPERIALISMO.

Para compreendermos a formação do que será o capital financeiro e o desenvolvimento do imperialismo, conceito elaborado por Hilferding e posteriormente aprimorado por Lenin, precisaremos antes compreender algumas das categorias de Marx sobre o capital. Como a presente pesquisa não tem por objetivo fazer uma releitura da obra de Marx, em ‘O capital’ mais especificamente, trataremos aqui apenas de algumas de suas categorias para uma melhor compreensão do que os autores já citados irão descrever como capital financeiro, tese que será importante para o entendimento, mais a frente, sobre o sistema financeiro/bancário brasileiro, e como o mesmo passa a influenciar nos mais diversos âmbitos da sociedade capitalista.

1.1.1 ALGUMAS DAS CATEGORIAS DO CAPITAL EM MARX.

Para compreender os conceitos que serão expostos ao longo deste tópico, nos baseamos nas categorias elaboradas e defendidas por Marx em suas obras e outros autores marxistas como Hilferding e Lênin. Antes de adentrarmos nas diversas formas parciais de capital que se apresentam na sociedade capitalista (fictício, bancário, industrial, financeiro entre outros), precisamos compreender o conceito mais geral de ‘capital’ para Marx. Ressaltando que o conceito de capital é demasiadamente complexo para que seja descrito em poucas linhas como se propõe o presente texto, mas há de se fazer uma breve explicação sobre um dos principais conceitos elaborados pelo filósofo.

Diferentemente do que o que a sociedade chama de capital em seu senso comum, em que este assume o lugar de uma coisa, algo palpável, como um bem, ou o tamanho da riqueza que cada indivíduo tem, para Marx o capital é fruto das relações sociais de produção e dominação inerentes ao modo de produção capitalista e que são baseadas no antagonismo de classes, ou seja, na luta de classes entre os detentores dos meios de

produção (burguesia) e os trabalhadores, resultado das contradições das condições materiais de vida típicas de um sistema capitalista. Para Marx:

O capital não é uma coisa, mas uma determinada relação social de produção, que pertence a uma determinada formação histórico-social, representa-se numa coisa e confere a esta um caráter especificamente social. O capital não consiste na soma dos meios de produção materiais e produzidos. Ele consiste nos meios de produção transformados em capital, meios que, em si, são tão pouco capital quanto o ouro ou a prata são, em si mesmos, dinheiro. Consiste nos meios de produção monopolizados por determinada parte da sociedade, os produtos e as condições de atividade da força de trabalho autonomizados precisamente diante dessa força de trabalho, que se personificam no capital mediante essa oposição (MARX, 2017, p.765).

Para o autor, há um modo pelo qual o dinheiro se transformará em capital, pela compra e venda de mercadorias. Existem dois processos diferentes dentro deste cenário, que se resumem em primeiro, na venda de mercadoria para a posterior compra de uma outra mercadoria diferente. E em segundo, a compra de mercadoria para uma posterior venda, observando que, essa situação só fará sentido se o dinheiro que foi acumulado na venda da mercadoria for maior que o dinheiro gasto para a compra da mesma.

Para Marx, a transformação do dinheiro em capital não acontece no segundo momento de compra e venda de mercadoria, mas sim no primeiro. Assim o autor esclarece que “A mudança tem, portanto, de ocorrer na mercadoria que é comprada no primeiro ato D-M” (MARX, 2011, p.312). Porém, a única mercadoria que pode gerar um valor maior na sua venda, é a força de trabalho. Assim explica o autor:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [Inbegriff] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [Leiblichkeit], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. (MARX, 2011, p.312)

O trabalhador vende sua força de trabalho para o proprietário dos meios de produção em troca do salário. Assim, ao fim de sua jornada de trabalho, toda a mercadoria gerada pelo trabalhador é vendida pelo burguês que pode vendê-la por um valor maior do que o custo de produzi-la. Nesse custo somam-se o valor da força de trabalho do trabalhador, que é medida pelo “valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor” (MARX, 2011, p.317), nesse caso o próprio trabalhador, e os meios de produção (materiais) necessários para a produção de determinada mercadoria. (MARX, 1985, p.26). Assim, o detentor dos meios de produção gasta x dinheiro para a compra da

mercadoria força de trabalho e dos meios de produção, e vende a mercadoria final produzida pelo trabalhador por 2x, que fora acrescida de mais-valia.

Marx (2011) elucida em seu O capital livro I, especificamente nas sessões III e IV a relação de mais-valia (mais-valor absoluto e relativo) dentro do ciclo de reprodução do capital. Tratemos aqui apenas de uma breve explanação do conceito, para que seja compreendido mais a frente como é gerada a acumulação de capital dentro do ciclo de reprodução do mesmo. A mais-valia pode-se ser compreendida como a exploração da forma de trabalho para a produção excedente da mercadoria final. “O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma.” (GIANNOTTI 2011, p.102).

Nesse sentido, o mais-valor absoluto se traduz no aumento da jornada de trabalho do trabalhador. A classe detentora dos meios de produção (burguesia) pressiona a classe trabalhadora de modo a aumentar a duração da jornada de trabalho (MARX, 2011). Ao longo de anos a diminuição (reivindicada pela classe trabalhadora) e o aumento (reivindicado pela burguesia) da jornada de trabalho fizeram parte do campo das lutas de classes. Já o mais-valor relativo, concerne na intensificação da mecanização, ou automação da produção, objetivando assim o crescimento da produtividade.

Assim podemos exemplificar o ciclo do capital como D-M-M'-D', em que D significa o dinheiro empregado na compra da mercadoria, M é a junção da mercadoria força de trabalho e os meios de produção, M' representa a mercadoria gerada pela força de trabalho do trabalhador e que tem um valor maior (justamente devido à produção do valor), e finalmente, D' que representa o dinheiro que foi acumulado com a venda da M', e que é maior que o dinheiro empregado na compra da primeira mercadoria, gerando assim mais-valor (MARX, 1985, p.25).

Nesse ciclo, o dinheiro empregado na compra de mercadoria (força de trabalho e meios de produção) é o que Marx chama de capital monetário, ou capital dinheiro, segundo o autor:

“esse ato da circulação geral de mercadorias é pois, ao mesmo tempo, como estágio do processo de circulação autônomo do capital, transformação do valor-capital, de sua forma-dinheiro em sua forma produtiva ou, mais sucintamente, transformação de capital monetário em capital produtivo(...) Enquanto capital monetário, encontra-se num estado em que pode cumprir funções monetárias, as funções - como é o

presente caso - de meio geral de compra e meio geral de pagamento”
(MARX, 1985, p.27)

No primeiro estágio do ciclo do capital, o capital monetário tem então a função de compra da primeira mercadoria M, ou seja, a força de trabalho do trabalhador, que neste caso assume a função de pagamento, uma vez que o trabalhador vende a sua força de trabalho em troca do pagamento de um salário, e dos meios de produção (tanto meios físicos como equipamentos, quanto insumos como matéria prima para a produção de uma nova mercadoria). A mercadoria (M) comprada por este capitalista, não tem mais a função de mercadoria, ou seja, não podem ser vendidas. O trabalhador não está em posse do capitalista, mas, vende sua força de trabalho para o mesmo, e os artigos adquiridos para a produção de uma nova mercadoria também não podem mais serem vendidos pelo mesmo capitalista.

Desta maneira, a mercadoria M transforma-se então em capital produtivo, ou seja, o processo em que o capital em forma-dinheiro se transforma, e tem, agora, a capacidade de criar valor e de mais-valia (MARX, 1985), o qual refere-se ao estágio produtivo do capital, “Por meio da transformação do capital monetário em capital produtivo, o valor-capital recebeu uma forma natural, na qual não pode continuar circulando, mas tem de ingressar no consumo, isto é, no consumo produtivo.” (MARX, 1985, p.31). O capital produtivo, diferente do capital monetário, o qual faz parte da esfera da circulação de capital, faz parte da esfera produtiva do ciclo do capital.

A partir da transformação da mercadoria M em capital produtivo, são produzidas novas mercadorias (M’), estas sim, com valor e função de mercadoria, gerada pela força de trabalho do trabalhador e os meios de produção (M). Tem-se a partir de então o capital-mercadoria, ou capital mercantil, “Em forma-mercadoria, o capital tem de executar função de mercadoria. Os artigos de que é constituído, produzidos desde sua origem para o mercado, têm de ser vendidos, transformados em dinheiro, têm de, portanto, percorrer o movimento M-D.” (MARX, 1985, p.34). Desse modo, o capital mercantil, em sua forma mercadoria (M’), chega no último estágio deste ciclo, que tem seu valor somado a mais-valia, e, é então, transformado em dinheiro novamente, ou capital monetário, porém agora acrescido de mais-valia (D’), e podendo voltar ao primeiro estágio do ciclo (D-M).

Todas estas formas de capital (monetário, mercantil e produtivo) formam o que é denominado de capital industrial. Assim Marx explica que “O capital que no transcurso de seu ciclo global adota e volta a abandonar essas formas, e em cada uma cumpre a

função que lhe corresponde, é o capital industrial - industrial, aqui, no sentido de que abarca todo ramo da produção conduzido de modo capitalista” (MARX, 1985, p.41). O autor esclarece ainda que:

O capital industrial é o único modo de existência do capital em que não só a apropriação de mais-valia, ou, respectivamente, mais-produto, mas, ao mesmo tempo, também sua criação é função do capital. Condiciona, por isso, o caráter capitalista da produção; sua existência implica a contradição entre capitalistas e trabalhadores assalariados (...) Capital monetário e capital-mercadoria, na medida em que aparecem em suas funções de portadores de ramos próprios de negócios, ao lado do capital industrial são somente modos de existência, autonomizados e desenvolvidos unilateralmente pela divisão social do trabalho, das diferentes formas de função que, dentro da esfera da circulação, o capital industrial ora adota, ora abandona. (MARX, 1985, p.43).

O capital industrial passa por todas as fases do ciclo mudando sua forma e funções, neste sentido, tais formas não são gêneros distintos do próprio capital, mas, formas especiais que em determinada parte do ciclo produtivo exercem funções diferentes (HILFERDING, 1985). No processo de circulação do capital, o capital mercantil, também chamado de capital comercial, se diferencia em duas formas, em capital de comércio de mercadorias, e capital de comércio de dinheiro (MARX, 2017). Marx define o primeiro como a forma transformada, que uma parte do capital de circulação, entendido como o capital monetário e o capital mercantil dentro do ciclo do capital industrial, “se encontra constantemente no mercado, em processo de transmutação, e se encontra permanentemente inserido na esfera da circulação” (MARX, 2017, p.267).

Nesse cenário uma figura passa a ser importante, o comerciante. Anteriormente apenas o capitalista que, detinha os meios de produção, realizava a compra da mercadoria M para transformá-la em M' e posteriormente em D' , porém, agora o comerciante também possui uma função dentro do ciclo do capital. Este adquire uma determinada mercadoria, como um típico capitalista, com seu capital monetário ou capital em forma-dinheiro, porém não é possuidor dos meios de produção, logo, esse comerciante apenas pode negociar tais mercadorias, comercializá-las a outrem. Assim o comerciante repete o ciclo $D-M-D'$, onde primeiro, tende de ser possuidor de capital monetário para a compra de mercadoria, vende-a novamente, e obtém assim novamente capital em sua forma-dinheiro. A mercadoria M nesse processo, apesar de ser vendida e “transformada” em dinheiro, diferentemente do processo descrito nas páginas acima, onde a mercadoria M gerava M' para então transformar-se em dinheiro D' , neste processo não há uma real transformação desta mercadoria, a mesma passa apenas da mão de um produtor para a do

comerciante, e da deste para de um consumidor (caso a mesma tenha um valor de uso pessoal) ou outro comerciante e assim sucessivamente.

Ao exemplificar a situação, Marx trata do produtor têxtil, que, apesar da venda de seu produto, o tecido, para o comerciante, e realizar para si a transformação da mercadoria em dinheiro, a mercadoria por si mesma não sofreu essa transformação, ela apenas deixa de ser possuída pelo produtor e passa a ser posse do então comerciante, nesse sentido a mesma continua tendo a função de capital-mercadoria. Assim, o comerciante transforma em capital-monetário o capital-mercadoria do produtor, o comerciante então media as funções do capital-mercadoria dentro do processo de circulação (MARX, 2017). Assim Marx define o capital de comércio de mercadorias como:

o capital-mercadoria do produtor, que deve efetuar o processo de sua transformação em dinheiro, executar sua função como capital-mercadoria no mercado; a única diferença é que essa função, em vez de aparecer como operação secundária do produtor, aparece agora como operação exclusiva de uma espécie particular de capitalistas, dos comerciantes, e autonomiza-se como negócio de uma aplicação especial de capital. (MARX, 2017, p.269)

Nessa circunstância, capital de comércio de mercadorias, apresenta uma função autônoma dentro do ciclo do capital, assumindo assim também o capital-mercadoria uma função autônoma de capital, uma vez que para que o comerciante possa comprar a mercadoria de seu produtor, o mesmo deverá realizar um adiantamento de capital monetário, e este só tem a sua função como capital ao mediar as transmutações do capital-mercadoria em dinheiro. (MARX, 2017). O comerciante é a peça-chave desta mediação, com a função de transformar seu dinheiro primeiro em capital monetário, para a compra e venda de mercadoria, e assim transformando o capital-mercadoria em capital de comércio de mercadorias. Como assinala Marx este “não é outra coisa que a parte do capital industrial que ainda se encontra no mercado, sujeita ao processo de sua metamorfose e que agora existe e funciona como capital -mercadoria” (MARX, 2017 p.272).

Durante todo o ciclo do capital industrial, e do comércio de mercadorias, o dinheiro assume uma função apenas técnica, fazendo parte da circulação do capital industrial. Assim Marx concentra-se agora não mais na transmutação da mercadoria em dinheiro, mas, do próprio capital em sua forma-dinheiro em capital de comércio de dinheiro. Deste modo, o autor descreve que, essa transformação “se dá justamente por meio desses movimentos, que, uma vez autonomizados, convertem-se na função de um

capital particular que executa esses – e somente esses – movimentos como operações que lhes são próprias.” (MARX, 2017, p.310). Assim Marx explica que, de forma semelhante ao capital de comércio de mercadorias que se autonomiza, uma parte do capital industrial também irá se autonomizar em capital monetário, para que possa efetuar as funções técnicas e apenas elas. Tais funções, como pagamento de pessoas, cobranças etc. operacionalizadas pelo capital monetário durante o ciclo do capital industrial, geram um tipo de trabalho que, gera um custo para a circulação do capital, porém não gera valor, esse trabalho é “abreviado pela ação de um setor específico de agentes ou capitalistas, que o efetuam para toda a classe capitalista restante” (MARX, 2017, p.311).

Dentro do ciclo do capital industrial, uma parte do capital monetário existe como tesouro, uma reserva para compra, pagamentos etc. dessa forma Marx esclarece que:

O que se tem, na verdade, é a constante redução do tesouro a meios de circulação e meios de pagamento e sua recuperação por meio do dinheiro obtido com as vendas e com os pagamentos vencidos; esse constante movimento da parte do capital existente como dinheiro, dissociado da função própria do capital, essa operação puramente técnica, é o que gera trabalho e custos especiais – os custos de circulação. (MARX, 2017, p. 311)

São as funções técnicas do capital monetário, que resultaram na transformação do capital adiantado em capital de comércio de dinheiro, e tal comércio passa a ser executado por uma parte dos capitalistas, com funções exclusivas e especializadas para o comércio de dinheiro. Marx relata como o comércio de dinheiro teve origem no tráfico internacional, ou seja, no câmbio, e, também, como a partir desse surgem os primeiros bancos de câmbio. Os comerciantes que compravam suas mercadorias oriundas de outros lugares, necessitavam converter sua moeda nacional em moeda local, ou ainda em ouro ou prata, que exerciam a função de dinheiro mundial.

Assim tiveram origem os primeiros bancos de câmbio, que tinham a incumbência de gerir as transações de câmbio entre os comerciantes de locais com diferentes moedas (países diferentes). Desse modo, o intermédio das transações de câmbio se torna a atividade particular dessa categoria de capitalistas que faz disso sua função exclusiva, ou seja, comercializam dinheiro, tal categoria é entendida como banqueiros. “O negócio de câmbio e o comércio de barras de ouro e prata são as formas mais primitivas do comércio de dinheiro e emanam da dupla função do dinheiro: como moeda nacional e como dinheiro mundial.” (MARX, 2017, p.313). Os banqueiros passam a adiantar o capital em forma-dinheiro que os capitalistas (tanto comerciantes quanto industriais) já o teriam de

fazer para o início do ciclo do capital industrial ou comércio de mercadorias. Ao adiantar o dinheiro aos capitalistas, os banqueiros transformam D em D'. Nesse cenário, os banqueiros exercem apenas a função de intermediários, uma vez que o capital em forma-dinheiro que é adiantado “é o capital monetário dos comerciantes e dos industriais que se encontram em circulação” (MARX, 2017, p.315). Já o lucro, ao transformar D em D' é oriundo da dedução da mais-valia, uma vez que os banqueiros só podem operar suas funções com valores que já foram realizados. Assim nasce o capital bancário, o capital em forma-dinheiro que é próprio dos capitalistas comerciantes e industriais, e é mediado pelos banqueiros para ser adiantado no processo de reprodução do capital industrial, e que acrescido de juros, transforma D em D', desse modo, D' representa o lucro obtido pelos banqueiros no fim desse ciclo do capital industrial.

1.1.2 A FORMAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRO

Após esta breve apresentação de algumas das categorias que Marx expôs em ‘O capital’, passamos agora a compreensão do capital financeiro, categoria que fora formulada primeiramente por Hilferding (1985). Hilferding escreveu seu livro “O Capital Financeiro” em meados de 1909, e é publicado no ano seguinte. Em sua obra, os temas como capitalismo organizado, fim da livre concorrência e a estreita relação entre o capital industrial e bancário são os mais citados. Nesta pesquisa iremos nos ater ao conceito elaborado pelo autor de capital financeiro, sua elaboração sobre o capitalismo monopolista que posteriormente é também tema de estudo de Lenin, e em seguida a formulação do conceito do imperialismo.

Hilferding ao elaborar o conceito, descreve como o surgimento das sociedades anônimas (SAs) e a formação de trustes ou cartéis, grandes monopólios capitalistas, dão origem ao capital financeiro. Com a formação e a fusão de diversas empresas da produção capitalista, houve uma elevada concentração e centralização do capital, da técnica empreendida por tais indústrias e empresas, e, também, da própria organização do modo de produção. A formação das Sociedades Anônimas (SA) acarreta uma centralização do controle do capital, como bem sucinta Silva (2017) que “Isso se deve a sua dupla especificidade: elas reúnem uma grande quantidade de capital social num mesmo empreendimento cujo controle, porém, é restrito a um número reduzido de capitalistas, os acionistas majoritários.” (p.10).

O desenvolvimento das SAs é resultado da centralização do capital de diversos capitalistas individuais, como observa Pereira “A socialização do capital que se estabelece entre os próprios capitalistas significa que nenhum capitalista individual é, juridicamente, proprietário dos meios de produção constituídos através da centralização do capital. (2013, p.89). Os acionistas das sociedades anônimas não são mais apenas um empresário industrial, ou capitalista, mas sim um capitalista monetário. “Uma das características essenciais que diferenciam o capitalista prestamista [o banqueiro que empresta o dinheiro] do capitalista industrial é que ele dispõe de seu capital (monetário) de modo totalmente diferente.” (HILFERDING 1985, p.112). O capitalista industrial tende a usar todo o seu capital monetário para investir na empresa, enquanto o acionista precisa de uma parcela muito menor de capital monetário que irá lhe render os juros sobre o seu capital investido na compra das ações.

Deste modo, há uma mudança no modo de propriedade da indústria. Antes o capitalista industrial era detentor “material” daquela propriedade, agora, com o desenvolvimento do mercado de ações, a compra e venda de títulos que dão posse a uma porcentagem daquela indústria, ou uma alíquota, ou seja, uma fração do capital social da indústria passa a ser posse de um novo capitalista, este se torna assim sócio naquela. Assim as propriedades das SA passam a existir por meios de ações e títulos (o capital fictício⁷), em que o “antigo” proprietário, ou seja, o capitalista industrial, passa a exercer menos funções e ter seus direitos limitados dentro da indústria. Agora a mesma passa a operacionalizar não apenas com um único capitalista, mas a partir de um conjunto de capitalistas, industriais e monetários, que irá formar os conselhos daquela mesma indústria, ou grupo de indústrias. “Os proprietários dos meios de produção já não existem individualmente, mas formam uma sociedade na qual o indivíduo só tem o direito a uma alíquota do rendimento” (HILFERDING, 1985, p.131). A partir desse novo mercado, dentro das sociedades anônimas passam a existir diversos acionistas, ou seja, capitalistas monetários que adquiriram títulos de ações daquela, ou daquele grupo, porém, apenas um grupo minoritário de acionistas tomam as rédeas e os rumos da SA, são os acionistas majoritários. Há assim a centralização e concentração, nas mãos de poucos capitalistas,

⁷ É representado por títulos, certificações que são provenientes da valorização derivada de um capital aplicado, sem atuação direta no ciclo da produção do capital.

ou grupos destes, de uma elevada quantidade de empresas e indústrias, além também do controle dos bancos por estes mesmos capitalistas monetários.

Constata-se assim, a fusão tanto do capital bancário, com o capital industrial, mas não apenas, também a aproximação na esfera pessoal, em que os capitalistas que detinham o poder sobre os bancos também agora tornam-se os capitalistas que detêm poder sobre as indústrias por meio das compras de ações e dos conselhos administrativos. Hilferding aponta três funções dos bancos dentro desta dinâmica: a de intermediários das negociações de câmbio; atuando no intermédio da transformação de dinheiro improdutivo em capital monetário e ainda, levando capital aos produtores, transformando capital monetário em capital industrial e fictício (títulos de crédito). “O banco apenas coloca à disposição do mercado, sob a forma de capital fictício, o capital monetário destinado à transformação em capital industrial. É aí que se vende o capital fictício e o banco realiza o seu lucro de fundador, lucro que se origina da transformação do capital industrial em fictício.” (HILFERDING, 1985, p.131).

Cada vez mais o capital monetário que é aplicado pelos capitalistas industriais deixa de pertencer aos mesmos, e pertence agora aos bancos. Os banqueiros, por sua vez, usam deste capital forma-dinheiro para a compra de ações das indústrias. Nesse sentido, os donos dos bancos tornam-se também sócios de indústrias das quais detêm uma parte de suas ações. Podem assim galgar também funções dentro dos conselhos das indústrias. Logo, cada vez mais o proprietário (sócio ou pequeno grupo de capitalistas) que detém o poder sobre os bancos passa a ser o mesmo grupo que detém o poder sobre as principais indústrias. Dessa forma o autor descreve o capital financeiro como:

O capital bancário, portanto, o capital em forma de dinheiro que, desse modo, é na realidade transformado em capital industrial. Mantém sempre a forma de dinheiro ante os proprietários, é aplicado por eles em forma de capital monetário- de capital rendoso- e sempre pode ser retirado por eles em forma de dinheiro. Mas, na verdade, a maior parte do capital investido dessa forma nos bancos é transformado em capital industrial, produtivo (meios de produção e força de trabalho) e imobilizado no processo de produção. Uma parte cada vez maior do capital empregado na industrial é capital financeiro, capital disponível dos bancos e, pelos industriais. (HILFERDING, 1985, p.219).

Com o desenvolvimento das SA e da indústria, há um movimento homólogo no caso dos bancos. Com o crescimento das indústrias os bancos tendem a concentrar-se também para garantir a não dependência do capital industrial, assim Hilferding aponta que:

Se, com a expansão da indústria, a função do banco (como mediador do crédito) exige uma concentração progressiva do capital bancário, sua função como instituição de investimento exige igualmente a maior concentração possível (...) A evolução da indústria capitalista faz com que a concentração do banco se desenvolva. O próprio sistema bancário é um importante motor para a realização da concentração capitalista, em seu grau superior, nos cartéis e trustes. (1985, p. 99, 217.)

Desta forma, dá-se início a uma nova fase do capitalismo, o capitalismo monopolista, que, como Pereira caracteriza “a fase monopolista do capitalismo caracterizada pela concentração e centralização técnica, financeira e material do capital, acelerando em demasia a mobilidade espacial, temporal, e morfológica do mesmo” (2013, p.68). Segundo Hilferding, o movimento de monopolização do capital traz consigo a formação de cartéis e trustes dentro das indústrias. Para que haja uma estabilidade financeira dos cartéis, tende-se a manter uma relação entre oferta, regulamentando, e contingenciando a produção, para que assim haja fixação os preços no mercado, como escreve o autor “se se quer manter a estabilidade do cartel, então o acordo tem que ser mantido, deve provocar uma tal relação entre oferta e procura de forma que o preço fixado no mercado se mantenha.” (HILFERDING, 1985, p.200). Essa nova fase do capitalismo, garante o controle, a centralização e a acumulação do capital nas mãos de um número reduzido de grandes capitalistas, e assim garantem a concentração também na esfera de poder de mercado (taxação de preços), bancário (empréstimos, compra e venda de títulos), e político.

Outro autor que também debruça seus estudos sobre a nova fase do capitalismo é Lênin. Logo no início de seu livro “imperialismo a fase superior do capitalismo”, Lenin compara o aumento na concentração das indústrias na Alemanha e nos EUA entre as décadas de 1880 a 1910, em que, no caso dos EUA, cerca de metade da produção das empresas de todo o país estavam centralizadas nas mãos de uma centésima parte de todo o resto das empresas. E ainda, tais empresas, concentravam-se em 258 ramos da indústria estadunidense (LENIN, 2008). Assim, Lenin corrobora com Hilferding ao explicar a formação dos monopólios através da concentração e centralização das indústrias. Para o autor, esta transformação da concorrência em monopólio constitui um dos fenômenos mais importantes – para não dizer o mais importante- da economia do capitalismo dos últimos tempos” (LENIN, 2008, p.18). Para Lenin, a formação dos cartéis através da monopolização das indústrias tornou-se uma das bases da vida econômica, e assim, transformando o capitalismo em sua última fase, imperialismo.

A nova fase do capitalismo, o imperialismo, faz com que haja uma socialização da produção, porém, com a apropriação ainda privada, ou seja, os donos dos grandes cartéis continuam sendo poucos grandes capitalistas.

Efetua-se o cálculo aproximado da capacidade do mercado, que estes grupos partilham entre si por contrato. (...) O capitalismo, na sua fase imperialista, conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, contra a sua vontade e sem que disso tenham consciência, para um novo regime social, de transição entre a absoluta liberdade de concorrência e a socialização completa. (LENIN, 2008, p.26)

Ao descrever o imperialismo, Lenin aborda como o imperialismo surge a partir do desenvolvimento do capitalismo em seu mais alto grau, quando são formados os cartéis e trustes. Nesse sentido o autor coloca como a troca da livre concorrência, que era antes, um dos pontos fundamentais do capitalismo, passa agora a dar lugar aos monopólios. Porém, apesar dos monopólios representarem expressamente o contrário da livre concorrência, o autor descreve como na lógica capitalista, mesmo os monopólios não eliminam a livre concorrência "às existem acima e ao lado dela, engendrando assim contradições e conflitos de interesses particulares agudos e intensos. O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior" (LENIN, 2008, p.87), ou seja, o imperialismo. Deste modo, para definir o imperialismo, o autor usa cinco traços fundamentais:

"1 a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2 a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação , baseada nesse capital financeiro da oligarquia financeira; 3 a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4 a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5 o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes."(LENIN 2008, p.88)

Os pontos um e dois, já foram, de maneira sucinta, esclarecidos ao longo do texto. Porém surge um novo elemento, a exportação de capitais, que terá uma importante função na rede internacional de dependência dos países periféricos aos países centrais. Com a monopolização das indústrias, as oligarquias financeiras, e a centralização nas mãos de poucos capitalistas, de todo o processo produtivo e financeiro, culminou na mais profunda e elevada acumulação de capital, gerando assim um capital excedente nos países de capitalismo mais desenvolvidos. O que fazer então com o capital excedente destes países? Lenin lembra que, este capital excedente não poderia ser usado em outra função senão a

exportação do próprio capital, pois, caso fosse usado de maneira a melhorar as condições de vida do trabalhador, melhorar as condições de trabalho na agricultura etc. já não seria mais capitalismo, pois o mesmo precisa de tais condições para a sua reprodução “o desenvolvimento desigual e a subalimentação das massas são as condições e as premissas básicas, inevitáveis deste modo de produção.”(LENIN, 2008, p.62)

Este capital excedente passa a ser empregado nos países de capitalismo atrasado, pois, em suma, possuem uma mão-de-obra barata e desqualificada (perante os países de capitalismo desenvolvido ou centrais), matéria-prima de baixo custo, além de uma abrangência maior de terras para a utilização por meio da indústria. A exportação desse excedente só é possível pois “uma série de países atrasados já terem sido incorporados na circulação do capitalismo mundial, terem sido construídas as principais vias férreas ou iniciada a sua construção, terem sido asseguradas as condições elementares para o desenvolvimento da indústria.” (LENIN, 2008, p.62). A exportação de capital para os países de capitalismo atrasado aprofunda ainda mais o desenvolvimento do capital nestes países de forma dependente, aprofundando as relações de dominação dos países centrais perante estes. Comumente, os países que são exportadores de capitais, detêm alguma vantagem sobre os países atrasados (para além da grande acumulação de capital) ao traçar acordos para estas exportações. Lênin observa que, nesse sentido, “A exportação de capitais, passa a ser um meio de estimular a exportação de mercadorias. ” (2008, p.65), assim os países centrais seguem exercendo sua soberania, aprofundando ainda mais as condições de dominação sobre os países de capitalismo atrasado, e ainda exercendo a exportação de suas mercadorias, dando prosseguimento a reprodução do capital em seu mais alto grau.

Outro ponto importante da compreensão do imperialismo são as associações internacionais monopolistas de capitalistas. A elevação do capitalismo monopolista em seu mais alto nível levou as indústrias a criarem seus cartéis, mas isso já é sabido. Com a exportação desenfreada de capital, há uma nova perspectiva sobre os cartéis, agora não mais estão voltados apenas para o mercado interno de cada país, mas para todo o mundo. Assim foram sendo formadas as fusões de grandes cartéis, dando origem aos cartéis internacionais. (LENIN, 2008)

“É um novo grau da concentração mundial do capital e da produção, um grau incomparavelmente mais elevado que os anteriores” (LENIN, 2008, p.67). Lenin exemplifica a questão com diversos trustes que surgiram e se fundiram principalmente no

início do século XX. O que acontece nesses casos é a expansão ainda mais acelerada destes novos cartéis internacionais, com acordos em que são partilhados os locais (países que serão implantadas as novas indústrias), terras, matéria-prima etc. com o intuito de se obter um lucro maior, já que o excedente de capital chegou a um nível tão elevado que não pode ser operacionalizado senão na exportação do mesmo (dentro de um modo de produção capitalista).

Assim chegamos ao último ponto descrito por Lenin, a partilha do mundo pelas grandes potências mundiais. O autor dialoga com Supan, para analisar a política colonial em todo o mundo durante o fim do século XIX e início do século XX. A partir da década de 1870 observa-se uma corrida das grandes potências mundiais para obter colônias em países de capitalismo atrasado.

As possessões coloniais aumentaram em proporções gigantescas depois de 1876: em mais de uma vez e meia, de 40 para 65 milhões de quilômetros quadrados, para as seis potências mais importantes; o aumento é de 25 milhões de quilômetros quadrados, uma vez e meia mais do que a superfície das metrópoles (16,5 milhões). (LENIN, 2008, p.79).

Assim, já no início do século XX todo o mundo estava partilhado pelos grandes centros do capitalismo, pelas grandes potências europeias, e, também pelos EUA, ao passo que, nesses países já estava em curso a monopolização das indústrias e a formação dos cartéis e trustes. As colônias, ao serem partilhadas, assumem uma função dentro da reprodução do capital, tornam-se fontes de matéria-prima, mão de obra barata etc. não só para o Estado (pensando no conceito gramsciano de Estado em sentido restrito) mas, também para os grandes cartéis e as associações monopolistas, que passam controlar e dominar as colônias, os grandes monopólios de capitalistas veem na colônia, uma forma de expandir o seu capital. Os países de capitalismo central, ou desenvolvido, serão os responsáveis pela dominação e controle de toda a reprodução do capital nos territórios de colônia, pela dependência financeira, política, e diplomática dos países de capitalismo atrasado, ou dependentes.

1.2 DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL

No primeiro tópico deste capítulo, buscamos entender algumas das formas parciais de capital que fazem parte do estudo de Marx e outros autores marxistas, para

que pudéssemos compreender o momento histórico, político e econômico que se passava nos países de capitalismo central no início do século XX. Esta compreensão faz-se necessária para que possamos refletir sobre as consequências que trará para a política e economia brasileira ao longo de todo o século passado. Para compreender as disputas de projetos antagônicos de sociedade e das políticas educacionais de hoje, é preciso entender as particularidades do sistema de produção e reprodução do capitalismo no Brasil. Para essa análise dialogamos com alguns autores também marxistas que tiveram suas trajetórias marcadas pelo estudo da sociedade e o desenvolvimento dependente no Brasil, como Francisco de Oliveira, Florestan Fernandes, entre outros.

Se, nos países de capitalismo central, o fim do século XIX e início do século passado são marcados pela intensa industrialização, exportação de capital e o imperialismo dominando as demais áreas do globo, no Brasil, o início do século XX é ainda marcado por um modelo político oligárquico. Tal modelo tinha como prioridade econômica e de acumulação de capital a economia agrária exportadora, que operava por meio de oligarquias agrárias e detinha o controle político e econômico do país. Cenário que começa a mudar a partir do fim da década de 1920, marcada principalmente pela grande crise econômica de 1929 que se espalha por todo o mundo.

No início do século XX os países centrais, sobretudo, os Estados Unidos e Alemanha, os quais tiveram um largo crescimento econômico durante a segunda metade do século XIX, apresentavam uma base produtiva e econômica sólida, concentrando agora sua riqueza na exportação de capital para os demais países (PEREIRA, 2013). A América Latina possuía ainda, neste período, sua economia voltada para o setor primário e de exportação, ou seja, uma economia completamente voltada para a agricultura e exportação primária. A economia na América Latina como um todo, dependia em grande parte dos países centrais já industrializados e com suas economias mais consolidadas.

Os anos de 1920 são marcados pelo aprofundamento das desigualdades sociais, e pela grande acumulação de capital pelos países centrais, não à toa, foram tais disputas, destes países, que fizeram parte dos conflitos políticos da Primeira Guerra Mundial ainda na segunda década do século XX. “As crescentes desigualdades de riqueza e renda nos anos 1920 e a bolha do mercado imobiliário que estourou em 1928, nos Estados Unidos, pressagiam o colapso de 1929.” (HARVEY, 2016, p.9). A crise atingiu não apenas os países centrais, mas também aqueles territórios “colônias”. Estes tiveram que suportar uma enorme pressão dos países centrais para acordos drásticos, com inúmeras tarifas para

o mercado de exportações, o qual era a base econômica da América Latina. Com a quase quebra do mercado de exportações, conseqüentemente houve uma grande redução nas finanças públicas (CANO, 2015) principalmente do “lado de cá” (países coloniais ou dependentes).

Para os agricultores dependentes do mercado, sobretudo do mercado de exportação, isso significou a ruína, a menos que pudessem recuar para o tradicional último reduto do camponês, a produção de subsistência. Isso de fato ainda era possível em grande parte do mundo dependente, e até onde a maioria de africanos, asiáticos do Sul e do Leste e latino-americanos ainda era camponesa, isso sem dúvida os protegeu. (HOBSBAWN, 1995, p. 78)

Não à toa, o período foi de intensas manifestações por parte das classes subalternas, pela insatisfação dos povos frente ao que o capitalismo prometia, havendo um avanço do poder popular por reivindicações democráticas e igualitárias (PEREIRA, 2013). No Brasil, catalisam movimentos para a quebra do modelo político oligárquico. É a burguesia “urbana” e as oligarquias dissidentes, principalmente dos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul que em ascensão de poder, articulam o golpe de estado sofrido por Júlio Prestes em 1930, período que fica marcado como a Revolução de 1930.

A partir da tomada de poder por Getúlio Vargas em 03 de novembro de 1930, que pôs fim à República Velha, instaura-se um novo modelo econômico, político e de produção, dando início aos primeiros marcos legislativos sociais e principalmente ao desenvolvimento urbano-industrial. “A Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial.” (OLIVEIRA, 2003, p.35). A prioridade econômica deixa de ser a economia agrária exportadora e passa a ser o desenvolvimento industrial-urbano no Brasil.

As transformações operadas a partir de 1920 e principalmente, pós-Revolução de 1930 são então, o marco para entender a formação e expansão da burguesia urbana e o empresariado nacional. Uma vez que, como Souza expõe, as mudanças no padrão econômico (antes pautado nas oligarquias agrárias) “forçaram um deslocamento do poder político das tradicionais elites agrárias para novos grupos urbanos: empresários e classes médias.” (2012, p.71). A burguesia urbana se articulou “num processo de reorganização do bloco histórico no poder e de instauração do projeto liberal-industrializante, que se sobrepôs ao projeto das oligarquias rurais tradicionais.” (SOUZA, 2012, p.71). A partir

de então, houve o começo de uma formação de novos centros econômicos (que antes concentravam-se no Nordeste e no estado de São Paulo, por conta de agricultura cafeeira), marcados principalmente nos estados de Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo os dois últimos o início do desenvolvimento industrial. (DREIFUSS, 1981)

No entanto, apesar da reorganização da burguesia urbana frente ao novo projeto político e econômico, não houve propriamente dito uma quebra da burguesia agrária. Cano (2015) aborda como foi importante, na década de 1920, que seria o preâmbulo dessa nova organização do capitalismo no Brasil, e, também em 1930, a agricultura cafeeira. A economia cafeeira tinha sua base no estado de São Paulo, e ao fim da década de 1920 já dava sinais de uma possível exaustão, consequência de um financiamento alto para expansão de áreas agrícolas como também, pelo avanço de outros setores da economia, que a esta altura, já demonstravam um forte crescimento. Cano exemplifica a questão com a diversificação da indústria de transformação, que agora inclui novos segmentos, mas principalmente a metalúrgica e a indústria química. Assim, o autor explica que:

Essa expansão ampliou o mercado interno para seus produtos e para a agricultura mercantil produtora de alimentos e matérias-primas (exclusive café), expandindo a urbanização e os principais segmentos de serviços. Quebrar a espinha dorsal da cafeicultura — a mãe de todos os males econômicos e políticos do país, segundo os tenentes — significaria na verdade quebrar o nascente capitalismo, porque: essa cafeicultura estava endividada com os bancos públicos e privados, e se quebrasse, arrastaria consigo o nascente sistema financeiro nacional; se quebrasse, causaria imenso desemprego e queda da renda, ceifando os mercados internos da indústria e da outra agricultura mercantil; com isso, também soçobraram setores como os do comércio e dos transportes. (CANO, 2015, p.447).

Logo, não era de interesse da burguesia urbana acabar com as elites agrárias economicamente, tampouco politicamente falando. Dreifuss ao tratar do tema em seu livro “1964 – A conquista do estado” logo nas primeiras páginas já aborda como a burguesia emergente não viera a destruir as antigas classes agrárias, até então dominantes:

Pelo contrário, aceitou em grande parte os valores tradicionais da elite rural (...) a burguesia industrial conseguiu identidade política face ao bloco oligárquico e, ao mesmo tempo, estabeleceu um novo “compromisso de classe” no poder com os interesses agrários, particularmente com os setores agroexportadores. É precisamente através dessa dupla ação que o aparecimento e consolidação da burguesia devem ser entendidos, pois, sua ligação umbilical com a oligarquia teria importantes consequências históricas. (DREIFUSS, 1981, p. 22).

Florestan Fernandes faz parte do conjunto de autores que buscou compreender as especificidades do desenvolvimento do capitalismo na periferia do sistema. Para o autor, a crise no pós-1929 não gerou um colapso do sistema agrário exportador, mas demarcaria a transição da “recomposição das estruturas no poder, pela qual se configuraram, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa.” (1976, p.203). O autor compreende a Revolução Burguesa como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (2006, p.239). Oliveira (2003) também aborda o tema da Revolução Burguesa no Brasil, que terá no populismo a forma política de ação, se tornando uma das particularidades da expansão do capitalismo no Brasil.

No modelo europeu, a hegemonia das classes proprietárias rurais é total e paralisa qualquer desenvolvimento das forças produtivas, pelo fato mesmo de que as economias “clássicas” não entravam em nenhum sistema que lhes fornecesse os bens de capital de que necessitavam para sua expansão: ou elas produziram tais bens de capital ou não haveria expansão do capitalismo, enquanto sistema produtor de mercadorias. A ruptura tem que se dar, em todos os níveis e em todos os planos. Aqui, as classes proprietárias rurais são parcialmente hegemônicas, no sentido de manter o controle das relações externas da economia, que lhes propiciava a manutenção do padrão de reprodução do capital adequado para o tipo de economia primário-exportadora. (OLIVEIRA, 2003, p. 63,64).

Assim as associações ou compromissos de classes que a burguesia urbana estabelece em conjunto com as elites agrárias, tinham como finalidade pressionar e influenciar o Estado, para fins pessoais das duas classes.

Em consequência, a oligarquia não perdeu a base de poder que lograra antes, como e enquanto aristocracia agrária; e encontrou condições ideais para enfrentar a transição, modernizando-se, onde isso fosse inevitável, e irradiando-se pelo desdobramento das oportunidades novas, onde isso fosse possível. O efeito mais direto dessa situação é que a burguesia mantém múltiplas polarizações com as estruturas econômicas, sociais e políticas do país. (FERNANDES, 1976, p.204)

Desta forma, no Brasil, o desenvolvimento do capitalismo urbano-industrial, e a fração da burguesia urbana, ocorre ao longo das décadas no pós-Revolução de 1930 sem que haja uma ruptura do sistema arcaico (as oligarquias agrárias e o modelo de exportação agrário) para a implementação de um novo modo de produção e acumulação de capital. Para Fernandes, o caso brasileiro de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, o capitalismo dependente, faz parte de uma particularidade de um processo geral do

capitalismo global (2006). Assim, para Fernandes, o capitalismo dependente opera estrutural e dinamicamente, como:

Entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incremento ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. (FERNANDES, 2006, p.36,37)

Essa se torna uma das especificidades na história do capitalismo no Brasil. “A dupla articulação entre o desenvolvimento desigual, dependente e interno com a dominação capitalista externa seria a base para a acumulação capitalista no Brasil e para a dominação burguesa adaptada funcional, histórica e estruturalmente a estes elementos.” (GUILMO, 2017, p.9). Florestan (1976) expõe como a burguesia urbana no Brasil manteve suas articulações e seu desenvolvimento de modo diferente das demais burguesias dos países centrais. Nesses países, a classe burguesa ao alavancar o seu desenvolvimento, fizera uso do aparato estatal apenas para “arranjos mais complicados e específicos”. Já no caso brasileiro, o mesmo não é visto. O que é observado é o avanço da burguesia dentro da esfera estatal, unificando os planos políticos específicos de sua classe aos do Estado. Para a burguesia brasileira era de interesse o aproveitamento desse padrão de desenvolvimento desigual, assim, a burguesia mobilizou “as vantagens que decorriam tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações.” (FERNANDES, 1976, p.204).

Oliveira (2003) aborda como o “atraso” tem uma funcionalidade importante dentro da lógica capitalista no Brasil favorecendo uma acumulação da burguesia. O autor aponta que “a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo” (OLIVEIRA, 2003, p. 60), ou seja, o capitalismo no Brasil não se deu apenas numa lógica de desigualdade, mas sim de forma combinada. A exemplo dessa lógica atuante até os dias de hoje, temos ainda relações de trabalho-produção arcaicas, como, por exemplo condições de trabalho análogo à escravidão, mesmo em um modelo de produção “moderno”.

O começo da industrialização brasileira conta com a acumulação de capital advindo da agricultura cafeeira que, a partir de seu capital, participa do processo de industrialização, como também pela falta de competitividade, ainda nesse ramo da produção, com uma capacidade industrial pouco desenvolvida. Ao longo dos anos essa

capacidade começa a se desenvolver com a implantação de novos segmentos, porém esse desenvolvimento vem acompanhado de problemas como as pressões no mercado de importações (CANO, 2015). A dependência externa de capital estrangeiro, a falta de interesse dos países centrais na industrialização brasileira, nesse momento, e ainda, os conflitos na conciliação de interesses por trás do mercado agrário-exportador e industriais, foram importantes elementos na formação do Estado Novo (1937).

O Estado Novo fica também conhecido como a Era Vargas (até 1945). Marcado por um nacionalismo e autoritarismo extremo, pela censura da imprensa e propaganda, uma forte repressão a qualquer demonstração de um possível comunismo e movimentos revolucionários das classes subalternas. Há a centralização do poder estatal e, também, da política econômica neste período. O Estado assume parte do papel de produtor, em setores da economia urbano-industrial, com clara visão ao avanço da industrialização brasileira. Assim, são criadas algumas das principais empresas estatais na época, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), entre outras. Como observa Cano, desse modo, o Estado “encampou e nacionalizou as empresas de navegação e, logo após a guerra, encamparia e nacionalizaria o restante do sistema ferroviário. Mas esse estado não produziu apenas mercadorias e serviços, pois também produziu vários empresários nacionais” (2015, p.449. grifos nossos).

Não à toa, no ano de 1938 é criada a Confederação Nacional da Indústria (CNI), que tinha como função coordenar os interesses da classe burguesa-industrial junto ao Estado, visando uma política industrial nacional. Faria, em sua tese de doutoramento, aborda toda a política econômica e industrializante da CNI desde sua formação até o ano de 2014. Assim a autora aborda a consolidação da CNI como:

a associação sindical de representação patronal dos interesses do empresariado industrial em âmbito nacional, congregando as federações estaduais (à época de inauguração da CNI já estavam formadas as Federações dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, especificamente os representantes do centro industrial de Juiz de Fora) e seus respectivos sindicatos. (FARIA, 2016, p.231).

A partir da década de 1940 a CNI passa a expandir-se atuando em diversos estados, “Dá-se início à formação de uma entidade política, privada, suprapartidária, com autonomia econômica e grande capacidade de influência junto ao Estado e seus entes federativos.” (FARIA, 2016, p.232). Em 1941 a Federação das Indústrias do Estado de

São Paulo se torna um órgão de colaboração do governo federal, ligada ao Sistema Confederativo da Representação Sindical da Indústria que ligava todas as Federações das Indústrias dos estados, do qual era liderado pela CNI. (FARIA, 2012).

O papel do Estado junto às novas experiências no ramo produtor industrial e ao empresariado que se desenvolve, fora bem diferente quanto ao papel do mesmo frente a classe operária trabalhadora. Como dito anteriormente, o Estado Novo fora marcado por um extremo autoritarismo, exercendo seu domínio por meio de práticas coercitivas contra a classe operária e trabalhadora, principalmente aqueles que se mantinham em sindicatos autônomos. “Ação diferente ocorreu em relação às entidades classistas dos empresários. Tal como no início da “Revolução”, suas entidades mantiveram-se organizadas sob suas antigas bases associativas, sem nenhuma alteração na sua forma de organização e funcionamento” (SOUZA, 2012, p.73).

Desse modo, nos cinco anos que decorrem é observado uma maior intensidade dessas estruturas organizativas corporativas industriais. Um fator determinante para que houvesse essa intensificação foi o crescimento do proletariado urbano, da classe trabalhadora e operária. Há um aumento expressivo no contingente populacional nas cidades, sobretudo as que agora detém algum avanço industrial. Este aumento populacional da classe trabalhadora, desloca “a questão social do campo estritamente repressivo para o campo político, sendo a legislação social e trabalhista, nesse momento, o dispositivo de integração das massas urbanas no pacto social.” (SOUZA, 2012, p.74).

Trazendo as questões sociais, e as reivindicações da classe trabalhadora para o campo político e, não mais, apenas no campo coercitivo com repressões policiais aos trabalhadores e operários, o Estado buscou seguir estratégias políticas que garantissem o consenso e a hegemonia da sociedade. Tais estratégias caminham em conjunto com as estratégias empresariais, dentro do que era mais proveitoso para os grandes empresários da época. Assim, fazer das lutas sociais da classe trabalhadora uma questão política, “ouvir” as reivindicações das classes e dos sindicatos, não fizera parte de um “assistencialismo” do governo, tampouco boa vontade do mesmo. Além de o período ser marcado por intensas brigas entre sindicatos, classe trabalhadora e governo, houve também um reconhecimento das classes detentoras de poder frente a organização da classe operária, “num momento em que o projeto industrialista, para se consolidar, precisava organizar e disciplinar a força de trabalho e impor uma nova direção ético-moral.” (SOUZA, 2012, p.75, grifos nossos)

Assim, para seguir o projeto de industrialização no Brasil, era necessário que as classes subalternas fossem controladas. O Estado, para garantir a disciplina da sociedade, sem que seja apenas pela força coercitiva, dá início a implementação de um conjunto de medidas que visam a esfera do trabalho, principalmente na porção operária da classe trabalhadora. Medidas como a proteção ao trabalho, às 8 horas de trabalho diárias, igualdade de salários entre outras, eram reivindicações das lutas sociais da classe trabalhadora, e apenas foram tomadas pelo Estado para que fosse possível manter a classe trabalhadora sem que houvesse grandes conflitos entre estes e a classe burguesa, visando o refrear a classe trabalhadora no campo das lutas sociais. Desta forma, ao longo de alguns anos, o Estado conseguiu enfraquecer o movimento sindical, e as massas da classe trabalhadora, que agora estavam amortecidas por tais medidas. “A legislação trabalhista é instituída assim, com a intenção oculta de conter os conflitos e mascarar a desigualdade social” (CERQUEIRA FILHO, 1982, apud SOUZA, 2012, p.75).

Concordamos também com Oliveira, ao escrever sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ocorrida em 1943. Tais medidas tinham como finalidade a promoção do modelo industrial-urbano no Brasil, como o autor afirma “as leis trabalhistas fazem parte de um conjunto de medidas destinadas a instaurar um novo modo de acumulação.” (2003, p.38). Uma das reflexões é a respeito da fixação do salário-mínimo, visto como um “salário de subsistência”. A CLT em seu artigo 81 traz as determinações para a fixação dos salários, ou seja, o que deverá ser pago ao trabalhador. Assim fica determinado que o salário-mínimo será composto pela “fórmula $S_m = a + b + c + d + e$, em que "a", "b", "c", "d" e "e" representam, respectivamente, o valor das despesas diárias com **alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte** necessários à vida de um trabalhador adulto.” (BRASIL, 1943, grifos nossos). Deste modo, o único fator que tem relevância para a composição do cálculo do salário-mínimo é a reprodução da força de trabalho, como expressa Oliveira (2003) “Não há nenhum outro parâmetro para o cálculo das necessidades do trabalhador; não existe na legislação, nem nos critérios, nenhuma incorporação dos ganhos de produtividade do trabalho.” (p.38).

Consequentemente, para dar continuidade ao processo de implantação desse novo modo de acumulação de capital pela burguesia, a industrialização, outro mecanismo foi também importante. A criação de um “exército industrial de reserva”, um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras que saíam dos campos para o meio urbano. Tais trabalhadores vieram para o meio urbano em busca de melhores condições de

trabalho, uma vez que a CLT deixou de fora boa parte da classe trabalhadora. Só estavam englobados pela CLT trabalhadores regulamentados formalmente e que estavam dentro do mercado de trabalho, associados aos sindicatos oficiais da época. Como Souza expressa sobre os direitos sociais trabalhistas, “configura-se como privilégio de determinados segmentos das classes assalariadas que a ele têm acesso via sistema contributivo compulsório.” (2012, p.75), destaca ainda que “Para aqueles que ficaram de fora (trabalhadores informais, trabalhadores rurais), restava a filantropia e o assistencialismo dos mandantes locais.” (Idem).

Conforme Souza (2012), com a nova legislação trabalhista, as reivindicações da classe trabalhadora sobre o empobrecimento da população também foram deslocadas de seu sentido. O principal fator para o empobrecimento era a extração da mais-valia, e a fixação dos salários apenas para subsistência dos trabalhadores. Contudo, os setores empresariais em articulação com o Estado, transferem tais questões sociais do campo das relações sociais de produção, para áreas como cultura, saúde e educação. Desta forma, o empresariado distancia o empobrecimento da classe trabalhadora do projeto de industrialização e acumulação burguesa. “São esses deslocamentos que as representações empresariais, lideradas por industriais, utilizarão para salvaguardar o pacto social do Estado corporativo e a hegemonia do bloco histórico no pós-1945.” (SOUZA, 2012, p.79). O exército industrial de reserva que era formado, tinha um papel fundamental na acumulação de capital burguesa, de maneira a possibilitar um cálculo “econômico empresarial, liberto do pesadelo de um mercado de concorrência perfeita, no qual ele devesse competir pelo uso dos fatores; de outro lado, a legislação trabalhista igualava reduzindo — antes que incrementando — o preço da força de trabalho” (OLIVEIRA, 2003, p.38).

Este processo foi ainda mais intensificado na chegada aos anos 1950, quando a economia urbana-industrial ultrapassou a agricultura na balança de exportações, como demonstra Cano:

Entre 1950 e 1955, a participação da agropecuária no PIB manteve-se em torno de 25%, sua taxa média anual de crescimento foi de 4,4% e a permanência de seu peso certamente se deve ao aumento real de seus preços. No mesmo período, o setor industrial ultrapassa a agropecuária, passando de 25% para 27% e a indústria de transformação, de 19% para 21%, tendo crescido à taxa média anual de 7,4%. (2015, p.456).

Outro importante fator que intensifica a acumulação burguesa durante os anos 1950 está nas negociações do Estado brasileiro com o governo dos Estados Unidos. Sob o comando do então presidente, Eurico Gaspar Dutra e, posteriormente, com o segundo mandato de Vargas, o governo brasileiro estabeleceu negociações com os EUA, que tinha como presidente, neste momento, Harry S. Truman. As negociações pautadas tinham como finalidade uma cooperação técnica “para diagnosticar e elaborar projetos de infraestrutura e indústria de base no Brasil” (CANO, 2015, p.453). Assim, foi instituída em 1951 uma Comissão Mista entre Brasil e EUA, mas que logo mais, dois anos após, é desfeita. Durante os dois anos que atuou, a comissão elaborou mais de 40 projetos em diversas áreas como transporte, energia entre outras. Apesar dos tantos projetos, sem dúvidas o que mais chama atenção foi a criação do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE). Assim, a ideia era “a da criação de um Banco para repassar os recursos externos pleiteados junto aos EUA(...) e administrar recursos internos para o financiamento restante daqueles projetos.” (Idem). Pouco tempo após a criação do BNDE, o banco estabeleceu um acordo junto a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), que aprofundaram os estudos da comissão mista, sendo implementadas medidas ainda durante o II governo Vargas, mas também posteriormente no governo de Juscelino Kubitschek. (CANO, 2015). O BNDE passa a ter um importante papel na política de desenvolvimento econômico ao se tornar o administrador do Fundo de Reparcelamento Econômico, articulando e coordenando esses investimentos em conjunto com a Comissão de Desenvolvimento Industrial (CDI). Sobre o Fundo, Cano expressa que:

o Fundo de Reparcelamento Econômico, aprovado em 1953, que seria constituído por: um adicional restituível sobre o Imposto de Renda, de 15%; por 3% das receitas anuais da Previdência Social; por até 4% dos depósitos das Caixas Econômicas Federais; e por 25% das reservas técnicas anuais das Companhias de Seguro e Capitalização. (CANO, 2015, p.454).

Em meados da década de 1950, sob governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), há um expressivo aumento da acumulação de capital, onde o setor industrial passou a ser o alicerce para a contínua expansão do capital sob a égide do Plano de Metas do então presidente. A partir de um dos estudos prestados pela equipe formada entre BNDE e Cepal, Juscelino Kubitschek estabelece como prioridade de seu governo o desenvolvimento econômico do país, com o lema dos “cinquenta anos em cinco”. (RABELO, 2002). “A rejeição do modelo de desenvolvimento “para fora” e a adoção do

modelo voltado “para dentro” vai ser a “peça de resistência” do pensamento cepalino na década de 50.” (RABELO, 2002, p.47). Porém, tal estratégia vai de encontro com as estratégias dos países centrais, que terá como consequência para a economia brasileira a falta de financiamento por parte destes governos para a expansão do desenvolvimento no Brasil. (OLIVEIRA, 2003).

Durante o período houve a implantação/expansão de novos segmentos no ramo da indústria, que se tornou a “unidade-chave” do sistema. Entre eles os ramos da indústria de bens intermediários, indústria de bens e equipamentos e ainda infraestrutura como por exemplo expansão da indústria siderúrgica, ferroviária entre outras. Um dos principais objetivos do Plano de Metas foi a criação do ramo automobilístico no Brasil. Assim foram implantadas indústrias automobilísticas para que fossem produzidos automóveis nacionais. Um ano após eleição do então presidente, em 1957 há a instalação de diversas indústrias do ramo, como por exemplo Mercedes Benz, Willis Overland, General Motors e, também, a Volkswagen, que tem neste mesmo ano a produção inteiramente nacional de seus carros no Brasil.

Porém, como aponta Oliveira (2003 p. 72) “O Estado opera através de uma estrutura fiscal primitiva e extremamente regressiva, com o que fatalmente incorrerá em déficits crescentes, numa curiosa forma de aumentar até o limite sua dívida interna sem mutuários credores.”. O recurso utilizado pelo Estado foi então o endividamento externo, feito amplamente durante o período do Plano de Metas, “se choca com os limites impostos pela “deterioração dos termos de intercâmbio”, que restringem a geração de divisas necessárias à manutenção do processo” (RABELO, 2002, p.52). Nesse momento, além do endividamento, outro fator passa a ser prejudicial ao desenvolvimento. A concessão de créditos ao Brasil por meio das agências como o Fundo Monetário Internacional passam a ser mais dificultosos, por conta do endividamento externo. Como resultado de tais medidas, a economia brasileira torna-se ainda mais dependente dos países centrais.

Oliveira (2003) aborda ainda como não interessava aos países de capitalismo central e hegemônicos que o Brasil deixasse de ser um produtor de bens primários para produtor de bens duráveis, como se tentou com a indústria automobilística, pois, possibilitaria uma concorrência com o setor externo. Assim, o autor demonstra ao abordar a participação de países centrais e empresas internacionais na realização do Plano de Metas:

verifica-se que a participação inicial de empresas do país capitalista hegemônico – os Estados Unidos – era irrisória: elas não estiveram presentes na indústria de construção naval, que se montou com capitais japoneses, holandeses e brasileiros, na indústria siderúrgica, que se montou basicamente com capitais nacionais estatais (BNDE) e japoneses (Usiminas), nem sequer tinham participação relevante na própria indústria automobilística que se montou com capitais alemães (Volkswagen), franceses (Simca) e nacionais (DKW, Mercedes-Benz); as empresas norte americanas que já estavam aqui desde há muito tempo, como a General Motors e a Ford, não se interessaram pela produção de automóveis de passeio senão depois de 1964, e a empresa americana que veio para o Brasil, a Willys-Overland, era não somente uma empresa marginal na produção automobilística dos Estados Unidos, como basicamente montou-se com capital nacional, público (do BNDE) e privado (através do lançamento de ações ao público e associação com grupos nacionais como o Monteiro Aranha). (OLIVEIRA, 2003, p.76).

A crise de acumulação do capital, que se intensifica no início da década de 1960, ocasionou uma desvalorização do salário, que já era sentida desde o governo de Vargas, mesmo depois de anos de um crescimento industrial não houve um aumento significativo dos salários. Como demonstra Oliveira (2003) marcando a terceira fase do comportamento dos salários reais, iniciada em 1958, meados do governo de JK, como a “deterioração do salário-mínimo real”, e que se agrava no pós-golpe de 1964. A concentração de renda na década de 1960 aumentou significativamente, ocasionando uma maior acumulação de capital pela burguesia. A saída para a crise que se estabeleceu entre as décadas de 1960 e 1970 foi um aumento da importação e financiamento das exportações nos setores em que a demanda interna não alcançasse as metas, e um rebaixamento dos salários, transferindo assim para as classes mais baixas o fardo da crise, fazendo com que os custos da força de trabalho não cheguem a produção (OLIVEIRA, 2003).

É importante notar que, a adoção deste modelo, e suas consequências para a classe trabalhadora não se fariam sem resistência por um lado, e endurecimento do regime político e das estratégias de repressão/coerção pelo outro. Logo após a posse de João Goulart em 1961, foi dado início a articulação entre as classes empresariais e militares brasileiras. Em 1964 essa aliança empresarial-militar dá origem ao golpe de estado sofrido pelo então presidente. Para os golpistas “as classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro.” (JUNIOR; BITTAR, 2008,

p.334). No Brasil, mas não somente, o golpe significou vinte e um anos de um regime ditatorial, marcado por:

Fortíssima repressão política, mão-de-ferro sobre os sindicatos, coerção estatal no mais alto grau, aumentando a presença de empresas estatais numa proporção com que nenhum nacionalista do período anterior havia sonhado, abertura ao capital estrangeiro, industrialização a “marcha forçada” – a expressão é de Antônio Barros de Castro –, e nenhum esforço para liquidar com o patrimonialismo nem resolver o agudo problema do financiamento interno da expansão do capital, que já havia se mostrado como o calcanhar-de-aquiles da anterior configuração de forças.(OLIVEIRA, 2003, p.132).

Instituído por um golpe preventivo produzido por um arco de alianças empresarial-militar com forte apoio do imperialismo estadunidense que assegurou as condições necessárias, segundo os interesses da burguesia na periferia, para a inserção subalterna da economia brasileira ao capitalismo monopolista. Mais uma vez fica explícita a subalternidade aos países de capitalismo central.

Fernandes (2006) afirma ainda que em nenhuma das três fases do capitalismo, seja em sua fase de “eclosão do mercado capitalista moderno”, na fase do capitalismo competitivo, ou na fase do capitalismo monopolista, houve uma ruptura com a lógica dependente, em relação aos países de capitalismo central e hegemônicos, uma separação com o modelo arcaico de produção e nem mesmo uma “superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelização imperialista da economia interna e à externa concentração social e regional resultante da riqueza” (2006, p.262). Fernandes reitera que:

Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente “impostos de fora para dentro” [de países centrais e hegemônicos para o Brasil] ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana (p.262.)

Portanto entendemos, a partir das reflexões de todos os autores expostos, que o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil apresenta uma peculiaridade. A combinação de relações sociais de produção e de formas de acumulação de capital “arcaicos” e “novos”, uma dependência externa dos países de capitalismo central, um desenvolvimento desigual e combinado, com altas taxas de concentração de renda e acumulação de capital pela burguesia, onde esta se apoia nesse modelo de reprodução do capital (desigual e combinado) para a sua revolução burguesa.

1.3 A ECLOSÃO DA CRISE ESTRUTURAL/ORGÂNICA DO CAPITAL E O DESENVOLVIMENTO DO NEOLIBERALISMO.

O fim dos anos de 1960 e início da década de 1970 são marcados pelo início de uma crise global do sistema capitalista. Alguns acontecimentos de ordem política e econômica que ocorrem no centro da economia capitalista, ainda no fim dos anos de ouro, dão os indícios que, os anos de expansão do capital de forma desacerbada estavam com os dias contados.

Um dos primeiros alertas que as economias de países centrais sofreram, e principalmente os EUA, foi o colapso do sistema financeiro internacional, o acordo de *Bretton Woods*. Estabelecido ainda em julho de 1944 a partir de uma conferência com 44 países, dos quais contavam com as nações mais industrializadas, o acordo tinha como objetivo as determinações para as relações de câmbio comerciais e financeiras entre os países que compunham a conferência. A Conferência Monetária Financeira das Nações Unidas (como ficou conhecida) que ocorreu ainda no momento da Segunda Guerra Mundial (os últimos anos desta), buscava a reconstrução do capitalismo nos países centrais e um novo padrão internacional para as economias centrais. Os economistas John Maynard Keynes e Harry Dexter White são os intelectuais que mais se destacam nas formulações que foram apresentadas durante a conferência (BELLUZZO, 1996).

Dentre as formulações com o intuito de regular o sistema econômico internacional, certamente as principais delas são a criação das instituições financeiras multilaterais. A criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) em junho de 1944 e a fundação do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado ainda no mesmo ano da conferência, em dezembro de 1944, que mais a frente dá origem ao Banco Mundial, e fará parte de uma das cinco instituições que integram hoje o Grupo Banco Mundial. Outra formulação importante, e que deu aos EUA o papel de protagonista na dominação das economias capitalistas no pós-guerra, foi o que ficou conhecido como o padrão dólar-ouro. O dólar passou a ser convertido em ouro, e se tornou a moeda universal. Assim o EUA garantiu a dominância de sua moeda, e conseqüentemente de sua economia. Desta forma, as moedas das demais economias capitalistas que integravam o acordo, estariam vinculadas à moeda norte-americana e seriam convertíveis a esta, ainda

que essa conversibilidade do dólar só tenha sido feita de fato pelas demais economias a partir de 1958. Como aponta Kilsztajn (1989):

O acordo de Bretton Woods refletia a hegemonia dos Estados Unidos no pós-guerra. Oficialmente, no papel de reserva internacional, o dólar foi vinculado à mercadoria que historicamente tem representado o dinheiro universal- o ouro. As demais moedas deveriam se alinhar ao dólar, tornando-se convertíveis as taxas de câmbio relativamente fixas. (p.88).

Assim, nos primeiros anos no pós-guerra, os Estados Unidos mantiveram sua hegemonia perante as demais economias capitalistas e a liderança do acordo, uma vez que, os demais países centrais como França e Inglaterra, tiveram suas economias abaladas devido à guerra. Este cenário começa a mudar no fim da década de 1950, quando as economias dos países europeus e, também o Japão, apresentam uma elevação na taxa de crescimento econômico. A exemplo as economias do Japão e Alemanha, como aponta Belluzzo “reconstruíram sistemas industriais e empresariais mais novos e mais permeáveis às mudanças tecnológica e organizacional e os novos industrializados da periferia ganharam maior espaço no volume crescente do comércio mundial.” (1996, p.14). Desta forma, a partir de 1958 os Estados Unidos e sua hegemonia econômica começam a sentir a ascensão das nações concorrentes. Os demais países puderam finalmente adequar-se e converter suas moedas, porém, com isto houve duas consequências para a economia hegemônica estadunidense:

Primeiro, a convertibilidade das moedas passou a limitar o papel exclusivo do dólar como moeda de reserva internacional. Qualquer uma das moedas convertíveis poderia ser utilizada como reserva. Segundo a convertibilidade tornou mais atrativas para os capitais norte-americanos as vigorosas economias dos demais países industrializados. (KILSZTAJN, 1989, p.90).

A chegada aos anos 1970 é marcada pela grande pressão na demanda global sobre o dólar-ouro. Logo no início da década, em 1971, Richard Nixon, presidente dos Estados Unidos, suspendeu o Acordo de *Bretton Woods*, suspendendo a convertibilidade do dólar em ouro, levando o sistema financeiro internacional ao colapso.

Outro fator que contribuiu para a crise econômica e política que se estabeleceu nos anos de 1970 foi o primeiro choque do petróleo. Estabelecida ainda no ano de 1960 a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) era composta até então por 5 países, sendo eles: Arábia Saudita, Iraque, Irã, Kuwait e Venezuela. A OPEP tinha como objetivo resistir à pressão e ao rebaixamento do preço dos barris de petróleo que eram

exercidos por um grupo de empresas de petróleo conhecido como “Sete Irmãs”, a maior parte delas pertenciam aos EUA e à Inglaterra.

Em outubro de 1973, os membros da OPEP decidiram por um embargo a venda dos barris de petróleo, como consequência do apoio dado a Israel durante a Guerra do Yom Kippur. Os principais países atingidos pelo embargo foram EUA, Japão, Canadá e Reino Unido. Como aponta Ribeiro (2006) “Na esteira da nova guerra na região, os países produtores de petróleo anunciaram importantes aumentos no preço do produto, o que, para os árabes, visava a despertar a consciência moral do mundo diante do conflito contra Israel.” (p.159). Desta forma, os barris de petróleo tiveram astronômicos aumentos nos preços, chegando a quadruplicar seus valores de venda. Como consequência, ocasionou o primeiro choque do petróleo, com a desestabilização da economia estadunidense – que desde o fim do Acordo de Bretton Woods já dava sinais de que sua hegemonia econômica não estava bem - e, também, de boa parte da Europa. Assim as junções destes fatores, entre outros, contribuíram para a eclosão da crise econômica e política em todo o mundo, como também aponta Castelo (2011, p.137):

Em 1973, eclodiu o primeiro choque do petróleo, um aumento foi um dos detonadores da crise e responsável, junto com outros fatores, por uma escalada inflacionária sem precedentes, que fez ruir grande parte da crença dos agentes financeiros nas premissas keynesianas e só fez aumentar as expectativas dos EUA perderem seu posto de líder mundial.

Ao analisar os eventos econômicos e políticos que ocorreram ao redor do mundo, nos anos que antecedem a década de 1970, e que perpassam pelo campo das estruturas e superestruturas, compreendemos a crise estabelecida como uma crise orgânica e estrutural do sistema capitalista mundial. Conforme Gramsci formula em seus estudos, a crise orgânica do capital está relacionada tanto a fatores político-econômicos, como também se relaciona a esfera ideológica (as superestruturas). A crise orgânica se traduz de forma mais ampla e profunda do que as crises conjunturais que foram vistas anteriormente na história do capitalismo mundial (GRAMSCI, 2007). Como esclarece Castelo (2011, p.92) “rompem-se os laços entre estrutura e superestrutura, e o bloco histórico ameaça se desagregar completamente, abrindo um período histórico de convulsões políticas, econômicas e sociais.”. Assim, a crise orgânica afeta as estruturas e superestruturas ocasionando a ruptura de um bloco histórico dominante até então, como Gramsci aponta:

Se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais "dirigente", mas unicamente "dominante", detentora da pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam etc. (2007, p.184)

Gramsci (2007), ao tratar da crise advoga que apesar de seu processo ter particularidades em cada país, o conteúdo da crise é o mesmo. A crise representa um processo de ruptura na hegemonia da classe dominante, seja pelo fracasso na obtenção do consenso das classes dominadas, ou porque as classes trabalhadoras agora detêm alguma atividade política organizativa e apresentam reivindicações da classe. Assim, o autor caracteriza também como uma crise de autoridade, em que a classe dominante já não é mais detentora do consenso, não é dirigente (como exposto um pouco mais acima). E, como consequência para a sociedade, estes momentos se tornam perigosos “pois abre-se o campo às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos.” (GRAMSCI, 2007, p.60). Ainda segundo o autor, um dos problemas nos momentos de intensificação da crise é a desigualdade na capacidade organizativa das classes. As classes subalternas detêm de uma organização inferior as classes dominantes para que assim possa se reorganizar frente aos problemas sociais, econômicos e políticos, inerentes às contradições do modo de produção capitalista. Nesse sentido, as classes dominantes:

Tem um numeroso pessoal treinado, muda homens programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder (GRAMSCI, 2007, p.61).

Outro conceito importante para a compreensão das crises que se estabelecem no período é trazido por Mészáros, que aborda a crise estabelecida na década de 1970 não como crise orgânica, mas, como uma crise estrutural do capital, e particularmente do capitalismo. Dessa forma, a crise estrutural é marcada por uma contínua depressão, havendo momentos de alternância durante os últimos anos da história, sendo caracterizada como uma crise duradoura, sistêmica e estrutural (ANTUNES, 2011). A crise vivenciada até então, não poderia ser analisada somente pelo ponto de vista econômico, que levariam em conta apenas as crises especulativas e inflacionárias após 1973. Trata-se de uma “crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade.” (MÉSZÁROS, 2011, p.65), que tem consonância com os estudos de Gramsci ao tratar da perda do consenso por estas instituições.

A expansão desenfreada e incontrolável do sistema do capital somada ao “aventureirismo financeiro” são inerentes ao aprofundamento das crises produtivas da indústria e, como consequência, intensificam o número de trabalhadores desempregados durante os períodos mais intensos da crise. Trazendo novamente à tona um exército de reserva de uma grande porção da classe trabalhadora que se mantém desempregada. Mészáros (2011) afirma que esta é uma consequência necessária da crise, “o crescimento do desemprego por toda parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada. Esperar uma solução feliz para esses problemas vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão” (p.25). Mészáros também aborda que, a expansão do capital ao encontrar os limites locais para sua contínua e desenfreada propagação, gera como consequência um reajuste “violentamente a relação dominante de forças” (p.65).

A partir da crise estrutural que permanece de forma contínua durante as décadas seguintes, o campo político-ideológico, é marcado por uma série de revoltas populares e movimentos organizados pela classe trabalhadora. Tais movimentos dão origem à luta anti-imperialista pelas nações dominadas, principalmente pelos EUA, além de movimentos revolucionários de tomada de poder, que evidenciaram a perda de consenso hegemônico da principal nação imperialista naquele momento (CASTELO, 2011). Como forma de controlar os movimentos reformistas que afluíam, e a organização das classes trabalhadoras, principalmente nos países dependentes, os países imperialistas “colocaram em prática um novo arsenal de medidas contrarrevolucionárias, incluindo-se medidas coercitivas e hegemônicas.” (CASTELO, 2011, p.140). É observado um movimento de recomposição e reorientação da classe burguesa, principalmente das nações imperialistas, frente aos limites da expansão do capital e da organização das classes subalternas pela tomada de poder nos países dominados. Este movimento dará origem à intensificação do novo bloco histórico neoliberal.

O neoliberalismo surge, no campo das discussões políticas e ideológicas a partir dos estudos do intelectual Friedrich Hayek, em seu principal livro “O caminho para a servidão”. Em 1947, três anos após o lançamento do referido livro, uma série de intelectuais, entre eles o próprio autor, se organizava em uma luta contra o Estado intervencionista e o Estado de bem-estar social. O grupo de intelectuais liberais funda a “Sociedade de Mont Pelérin”, que tinha como objetivo, formar “uma organização coesa e engajada na produção e difusão de uma ideologia opositora às teorias intervencionistas

– marxismo e keynesianismo –, resgatando, atualizando e revisando os fundamentos do liberalismo clássico para a nova fase do capitalismo.” (CASTELO, 2011, p.224). Com os processos de aprofundamento da crise, a doutrina neoliberal é amplamente difundida nos países centrais, e logo após, nos países periféricos. Deste modo, materializa-se assim no campo político governamental como uma forma de reorganização da classe burguesa frente a crise estrutural, e que reestrutura as bases do capitalismo para a contínua expansão do capital.

Para os fundadores da “Sociedade de Mont Pelérin”, os problemas que ocasionaram a crise estavam contidos no poder que as classes trabalhadoras e seus sindicatos haviam alcançado. Para Hayek, as reivindicações sobre melhores salários, pressões e greves para a melhoria das condições sociais teriam corroído as bases da acumulação capitalista (ANDERSON, 1995, p.10). Assim como solução o Estado deveria ser mantido forte para que fosse capaz de conter os avanços dos sindicatos e da classe trabalhadora, porém, quase insignificante na interferência na esfera econômica, e com os gastos nos setores públicos e sociais. (ANDERSON, 1995). O neoliberalismo tinha sua fundamentação nos valores de liberdade individual, como aponta Castelo “fundamentava-se na reafirmação dos valores de liberdades individuais, comerciais, produtivas e de investimento dos empreendedores econômicos para a geração de riquezas, desenvolvimento tecnológico” (2011, p.225) assim, segundo seus formuladores, o neoliberalismo conseguiria atingir um aumento do bem-estar social, algo que não foi visto.

Dessa forma, este novo modelo de desenvolvimento econômico e social, ainda configurado nas relações de forças “tradicionais” que o capitalismo estabelece em seu desenvolvimento (arcaicas e novas), marca o fim da década de 1970 e início de 1980. O novo bloco histórico neoliberal “e de base econômica toyotista, ancorada na acumulação flexível e na financeirização da economia (infraestrutura)” (COLOMBO, 2018, p.22) explicita a intensificação da valorização financeira, do mercado, e o desenvolvimento da Terceira Revolução Industrial. Como destacam Dardot e Laval:

“o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. (...) é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (2016, p.7,17).

Sendo assim, não se trata de apenas um novo modelo de políticas públicas, mas toda uma nova reconfiguração do modo de vida e das relações de produção e sociais que passam a seguir o modelo do mercado. A materialidade da implementação ideológica e normativa do sistema neoliberal, em um plano governamental, se deu após o golpe estabelecido no Chile em setembro de 1973 por Augusto Pinochet. Apoiado pela principal nação imperialista, os EUA, foram seguidas as normas neoliberais como, os aumentos na taxação de juros, o alto índice de privatizações de bens e serviços públicos entre outras (CASTELO, 2011). A ditadura de Pinochet, que perdurou longos 17 anos (1973-1990), foi marcada pela forte ação coercitiva do Estado com a violação dos direitos humanos, tendo sido torturadas pelo regime ditatorial mais de 30 mil pessoas. A democracia, no ponto de vista dos intelectuais neoliberais, não era um ponto importante para a contínua expansão do capital. A mesma só deveria ser tolerável até o momento em que as massas -classe trabalhadora-, não contestam a propriedade privada, e muito menos se organizassem em prol da tomada de poder político. Como aponta Castelo (2011, p.230):

A ditadura política, em suas diversas faces, é considerada do ponto de vista da classe burguesa como um recurso legítimo, na defesa dos seus interesses enquanto proprietários dos meios de produção. Ou seja, não há incompatibilidade na defesa de uma ditadura por parte dos neoliberais, pois a democracia não é um valor central para eles.

Contudo, o modo como o neoliberalismo foi implantado no Chile, de forma assustadoramente coercitiva, não fora implementado de maneira idêntica em outros países dominantes, mas serviu como uma espécie de experimentação, como indica Harvey “Não pela primeira vez, uma experiência brutal realizada na periferia transformou-se em modelo para a formulação de políticas no centro” (2008, p.19). Um dos marcos governamentais da implementação do programa neoliberal acontece no Reino Unido. Em meados de 1979 a oposição ganha as eleições no país, assim, o Partido Conservador empossa Margaret Thatcher como primeira-ministra que:

Buscando uma estrutura mais adequada para atacar os problemas econômicos de sua época, descobriu politicamente o movimento e voltou-se para seu corpo de pensadores em busca de inspiração e recomendações, depois de eleita em 1979. Em união com Reagan, ela transformou toda a orientação da atividade do Estado, que abandonou a busca do bem-estar social e passou a apoiar ativamente as condições ‘do lado da oferta’ da acumulação de capital. O FMI e o Banco Mundial mudaram quase que da noite para o dia seus parâmetros de política, e, em poucos anos, a doutrina neoliberal fizera uma curta e vitoriosa marcha por sobre as instituições e passará a dominar a política, primeiramente no mundo anglo-saxão, porém, mais tarde, em boa parte

da Europa e do mundo. (HARVEY, 2004, p.130, apud PAULANI, 2006 p.76)

O programa neoliberal tinha dentre seus pontos primordiais: a privatização das empresas estatais; a redução da regulamentação econômica por parte do Estado, ou seja, o Estado não deveria intervir na política econômica, deixando clara a defesa pelo livre mercado; o controle dos gastos do Estado com os setores sociais e a flexibilização da força de trabalho. Assim, seguindo o receituário neoliberal, as determinações do governo Thatcher no Reino Unido incluíram “o enfrentamento ao poder dos sindicatos, o equilíbrio fiscal, o aumento das taxas de juro, a liberdade aos fluxos e aplicações financeiros, o corte de gastos sociais e um vasto programa de privatizações.” (CASTELO, 2011, p.231).

Após o Reino Unido, outros países de capitalismo central passaram a promover a doutrina neoliberal. Outro marco na história neoliberal ocorreu em 1981 quando o Partido Republicano ganhou as eleições nos Estados Unidos, elegendo Ronald Reagan como presidente. Reagan aproximava suas ideias com a de Thatcher, ainda que os modelos implementados nos dois países tenham tido inúmeras diferenças. Uma das diferenças entre os dois modelos de implementação neoliberal estava no fato de que nos Estados Unidos praticamente não havia um Estado de Bem-Estar social, tal qual na Europa como um todo. O governo de Thatcher se preocupou em baixar significativamente os gastos do Estado nas questões sociais para a população, e ainda aumentando o índice de desemprego, gerando assim um maior exército de reservas. Já para o governo estadunidense a principal prioridade era a competição militar e econômica com a União Soviética. Assim, as estratégias seguidas por Reagan tinham como finalidade principal a quebra econômica da União Soviética e do comunismo na Rússia, que representavam uma concorrência com o governo americano (ANDERSON, 1995). Seguindo as especificidades de cada país, seja do centro da economia capitalista, ou na periferia do sistema, o neoliberalismo foi sendo desenvolvido como doutrina por diferentes governos ao redor do globo de forma desigual. Outros países centrais na Europa também foram se enquadrando ao novo bloco histórico neoliberal, que previa como a única saída para a crise, o controle dos gastos do Estado acerca de questões sociais, a privatização de empresas estatais além dos altos índices de desemprego para a formação de um exército de reserva.

No Brasil, a correlação de forças entre as classes dominantes e dominadas fez com que a implementação do programa neoliberal fosse tardia. Como indica Castelo (2011), houve uma importante resistência ao neoliberalismo por parte da classe trabalhadora, liderada principalmente pelo Partido dos Trabalhadores durante a década de 1980. Porém, Lamosa (2014) mostra como no meio empresarial o discurso neoliberal já se fazia presente na mesma década. Por exemplo, quando em 1983 é criado por Donald Stewart Jr. (intelectual e empresário liberal) o Instituto Liberal, que tem como objetivo “difundir e defender o liberalismo, em suas diversas vertentes teóricas, e as vantagens de seus princípios e agendas para a sociedade.” (INSTITUTO LIBERAL, 2021, s.p.). O instituto conseguiu ligar os empresários nacionais a Sociedade de Mon't Pèlerin, “serviu como aparelho organizador e difusor do programa neoliberal no Brasil, propondo políticas econômicas e sociais.” (LAMOSA, 2014, p.78). Hoje o mesmo é considerado um importante APH da burguesia na defesa do liberalismo e da nova direita no Brasil e teve importante papel na política neoliberal entre as décadas de 1980-1990, desenvolvendo diversos seminários, cursos e documentos que objetivavam a expansão do programa neoliberal no Brasil.

Outro APH da burguesia que fora importante durante a década de 1980 para a implementação do neoliberalismo no Brasil foi a CNI. Após a publicação do documento que tratava sobre a competitividade no ramo industrial brasileiro, que “tentou definir “propostas para facilitar a adaptação da economia brasileira e sua inserção na economia mundial.” (CNI, 1988:11, apud LAMOSA, 2014, p.78). A educação da classe trabalhadora já aparecia como uma das pautas no documento, explicitando a crítica da burguesia ao Estado na formação dos trabalhadores para as necessidades dos ramos produtivos e para a expansão do capital. Havia a preocupação com o número de pessoas analfabetas ou semianalfabetas, que não atenderiam as demandas da indústria. O documento deixa claro também o único viés pelo qual é visto a educação da classe trabalhadora, sendo este para a contínua expansão do capital, quando para a CNI “A persistência de um elevado percentual de iletrados, assim como, a formação muito rudimentar que é oferecida a parcela expressiva da população estudante impõe um limite estreito no seu aproveitamento econômico.” (CNI, 1988:19 apud LAMOSA, 2014, p.78 grifos nossos). Trataremos mais adiante, como a educação é vista apenas com o viés econômico a para formação de consenso hegemônico dentro da lógica neoliberal.

No fim da década de 1980, mais especificamente em novembro de 1989, houve o encontro de diversos setores da sociedade dos países de capitalismo central. Entre eles, representantes de governos imperialistas, intelectuais do neoliberalismo, representantes das instituições internacionais e financeiras como Banco Mundial e FMI (aparelhos privados de hegemonia da burguesia), presidentes de bancos centrais etc. A reunião que aconteceu em Washington teve como pontos principais as políticas de “reformas” estruturais, o fortalecimento da economia e a adequação dos países periféricos ao modelo neoliberal, sendo essa uma das condições para concessão de empréstimos oriundo do principalmente do FMI (SILVA, 2005). Conduzidos pelo *Institute for International Economics* (IIE), sob elaboração, em especial, do economista John Williamson, a reunião ficou conhecida como o Consenso de Washington, como bem esclarece Frigotto (2011):

Trata-se de um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) que passou a ser “receitado” para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário, de um escopo de ideias mais amplas que se denominou de neoliberalismo. (p. 26)

As principais premissas do Consenso para os países periféricos, ou em desenvolvimento, eram: a reforma fiscal e tributária, que tinha como intuito diminuir o pagamento de imposto por parte de grandes empresas; o corte de gastos do Estado, principalmente em áreas sociais; privatizações de empresas estatais, garantindo o monopólio da iniciativa privada sobre a produção e demais áreas; abertura econômica, visando a diminuição do protecionismo estimulando o maior investimento de capital estrangeiro e a desregulamentação do controle por parte do Estado tanto das política econômica, como também das leis trabalhistas, visando a flexibilização do trabalho (LAMOSA, 2014).

Dessa forma, após o consenso de Washington, é observado de forma mais intensa a materialização da doutrina neoliberal nos planos governamentais na América Latina como um todo, e, também, no Brasil. A aceitação da “cartilha” do Consenso de Washington apenas provou que a política econômica brasileira estaria mais uma vez subordinada aos países imperialistas de capitalismo central e hegemônicos. É a partir dessa lógica que o programa neoliberal passa a ser empregado mais fortemente nas políticas públicas brasileiras, tendendo cada vez mais a um mercado externo imperialista e privado, disseminando a ideologia do empreendedorismo, da sociedade do

conhecimento, entre outros pautados no lucro da burguesia e do empresariado, para a contínua expansão do capitalismo central.

Ao tratar das “reformas” no caso do neoliberalismo, temos acordo com as discussões feitas por Carlos Nelson Coutinho que resgata o sentido do termo ‘reforma’, que anteriormente era empregado nas lutas vivenciadas pela classe trabalhadora, sendo usado por vezes como um termo do campo progressista, Coutinho afirma que:

Desta maneira, estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. (2010, p.35)

Assim, de acordo com Coutinho, caracterizamos como contrarreformas, as propostas da agenda neoliberal, que ainda segundo Coutinho “O que caracteriza um processo de contrarreforma não é a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades.” (2010, p.38).

A contrarreforma neoliberal começa a ser expressa nas campanhas políticas durante as eleições para a presidência, em 1990. Como relembra Castelo (2011, p.246) “o neoliberalismo só conseguiu se estabelecer tardiamente no país nos anos 1990 com a cooptação de setores da socialdemocracia (PSDB), auxiliados por conservadores (o então PFL, hoje DEM) e até mesmo ex-comunistas (PPS, ex-PCB)”. Evidente principalmente na campanha eleitoral de Fernando Collor de Mello (PRN), que disputava as urnas com o discurso “social democrático” de Luís Inácio Lula da Silva⁸ (PT), chegando, inclusive, a ir para o segundo turno das eleições.

É determinante ressaltar que a sociedade civil teve um papel significativo durante a eleição de 1990. Uma vez que, o candidato do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) foi apoiado pelo setor empresarial e latifundiário, entre outros representantes da classe burguesa, enquanto o candidato do Partido dos Trabalhadores recebeu apoio dos sindicatos trabalhistas e movimentos sociais. Ficou claro durante a corrida para as urnas, que o cenário político vivenciado na Europa, implicava diretamente nas eleições no Brasil. A Europa, até então, dividida em Oriental e Ocidental, sendo esta uma divisão

⁸ Existiram outros candidatos, sendo um total de 22 para as eleições presidenciais em 1989, os principais candidatos às urnas eram: Fernando Collor de Mello (PRN), Luís Inácio Lula da Silva (PT), Leonel Brizola (PDT) e Mário Covas (PSDB), Paulo Salim Maluf (PDS).

apenas político-econômica, a parte denominada Oriental estava ainda “sob controle”, da União Soviética (URSS), enquanto a outra parte, os países da Europa Ocidental formavam um bloco econômico com os Estados Unidos até então. A esta altura da conjuntura, a URSS começava a dar indícios de seu colapso, que acontecera em dezembro de 1991. Com efeito, no Brasil o candidato do Partido dos Trabalhadores era frequentemente associado⁹ a URSS, que já dava os sinais de sua ruína.

Fernando Collor de Mello venceu a eleição em dezembro de 1989, e assumiu seu mandato em março de 1990, numa tentativa de implementação da agenda neoliberal no Brasil. No entanto, seu mandato teve um curto período, sofrendo primeiramente em setembro de 1992 um processo de impeachment e sendo afastado de seu cargo para, então, em dezembro do mesmo ano renunciar à presidência da república. A respeito do que representou a mandato de Fernando Collor de Mello, Bonamino (2003, p. 256) ressalta que “representou uma tentativa desajeitada de implementação de uma agenda de corte neoliberal, pautada nas privatizações, na desregulamentação estatal e na abertura do mercado brasileiro ao capital econômico internacional.”

Assim, apesar de ter na década anterior as discussões e a difusão do programa neoliberal dentro da sociedade civil burguesa, principalmente a fração empresarial da mesma, as condições políticas materiais para a execução do programa neoliberal na sociedade política no Brasil se dão a partir de meados da década de 1990. Após o *impeachment* de Fernando Collor, Itamar Franco assume a presidência da república, e em 1993 Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume o Ministério da Fazenda. Permanecendo cerca de um ano no cargo, o ministro então renúncia seu cargo para concorrer às eleições presidenciais de 1994, na qual se elegeu ainda em primeiro turno. É a partir da eleição de 1994 que o programa neoliberal encontra as condições políticas para sua expansão no país, fundamentado na aliança que fora formada entre os partidos Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), o qual o representante era FHC, e o Partido da Frente Liberal (PFL). “Esta aliança formou um bloco político formado por diferentes frações da burguesia capaz de produzir as condições para a reorganização da sociabilidade dos empresários no Brasil.” (LAMOSA, 2014, p.79).

⁹ Essa associação era produzida por associarem o candidato a uma ideia de atraso, tendo como objetivo resgatar o anticomunismo, o que era infundado uma vez que o próprio candidato já declarou nunca ter sido comunista.

O mandato de Fernando Henrique Cardoso, que durou 8 anos (1994-2002), sendo reeleito em 1999, contava com intelectuais orgânicos liberais, oriundos em sua maioria do Programa de Pós-Graduação em Economia da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), que como bem expressa Oliveira (2003, p.148) é o “templo do neoliberalismo”. Associados às contrarreformas neoliberais, foram responsáveis pela formulação das políticas neoliberais do governo. O projeto de Fernando Henrique Cardoso durante seu mandato (1995-2002) previa privatizações de empresas estatais e a abertura da economia aos investimentos externos, além de dar continuidade ao Plano Real que fora implementado ainda sob o governo de Itamar Franco (1992-1994). A contrarreforma empregada também concretizou “uma série de outras providências tomadas em paralelo para transformar o Brasil numa economia financeiramente emergente, a começar da própria estabilização monetária” (PAULANI, 2006, p.89). É então sob a égide da dominação imperialista, com os agentes financeiros externos ligados ao FMI e Banco Mundial, além dos agentes internos da burguesia, como intelectuais e demais instituições supracitadas que inúmeras medidas econômicas e políticas são tomadas visando a acumulação capitalista neste novo modelo no Brasil, como privatizações e a terceirização da força de trabalho. Assim Reforma do Estado é implantada através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que tinha como objetivos:

(a) aumentar a governança do Estado, isto é, sua capacidade administrativa de governar com efetividade, dirigindo-se os serviços prestados pelo Estado para o atendimento das necessidades dos cidadãos; (b) restringir a atuação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando-se, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada; (c) transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local – só em casos de emergência cabe a ação direta da União; (d) transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir maior parceria entre os estados e a União (BATISTA, 1999, p.5).

O Plano, apresentado pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado ainda em 1995, foi criado sob a concepção de que a crise enfrentada pelo Estado no fim da década de 1980 e início de 1990 era uma crise fiscal, no modo de intervenção do estado tanto nas esferas econômicas quanto sociais, logo uma crise administrativa (Bresser-Pereira, 1998), e não uma crise estrutural como de fato é. Assim redefiniu-se o papel do Estado frente aos “problemas” que ocasionaram a crise, com a racionalização de recursos, diminuição do Estado nas políticas sociais, privatizações e terceirizações, transferindo

funções do Estado para o setor privado, “consolidando-se através desta reforma gerencial, como um Estado “mínimo” para as políticas sociais.” (COLOMBO, 2018, p.45).

Assim, era proposto que houvesse o mínimo de gastos do Estado nas áreas de bem-estar social, e a diminuição da intervenção estatal na economia e no mercado. Tais medidas foram facilitadas como explica Paulani (2006, p.80) “pelo abandono do pleno emprego como meta primeira da política econômica, já que níveis de atividade inferiores a esse fragilizam os trabalhadores, obrigando-os a aceitar qualquer coisa, desde que se preserve o espaço para a venda de sua força de trabalho”. Uma das medidas que volta a ser tomada é a “restauração da taxa de desemprego”, uma vez que no pós-guerra o capitalismo vivenciou os seus chamados “anos de ouro”, em que a economia mundial cresceu a níveis acelerados, com baixas taxas de juros, e pouco desemprego. A partir da crise passa a ser criado novamente um exército de industrial de reserva em vistas a quebrar os sindicatos da classe trabalhadora e ampliação do capital (ANDERSON, 1995).

Paulani (2006) define o neoliberalismo vivenciado no Brasil não apenas como uma teoria, mas como uma doutrina “e que o coloca também como um conjunto de práticas de política econômica.”(p.68), que segundo a autora se constitui a partir de uma história intelectual, do ponto de vista a ter determinados pensadores do campo economicista elaborando suas ideias neoliberais, e também por uma história concreta, relatando os momentos históricos vivenciados em determinados países que passam a adotá-lo como política.

Assim, para além do modelo neoliberal atuar no corte de gastos do Estado em áreas sociais, observados desde sua implantação no Brasil como os cortes nas áreas da saúde e previdência social, o mesmo atua de forma a implementar o paradigma do mercado financeiro e empresarial em todos os âmbitos das relações sociais humanas. A educação como uma fração da esfera dessas relações, e, também, como um campo de disputas ideológicas de forças entre as classes (burguesa e trabalhadora), passa a ser vista nos mesmos moldes do mercado, tenta-se implantar na educação pública os mesmos modelos de relações estabelecidas no setor empresarial, como a organização empresarial, gestão empresarial na educação etc. Assim no campo educacional a contrarreforma do Estado difundiu novos modelos de gestão do trabalho escolar e gestão educacional e ainda a ampliação das parcerias público-privadas (VIEIRA, 2019). A educação passa a ser vista como um novo campo para a atuação empresarial, a educação pública deixa de ser vista como uma obrigação do Estado e direito do cidadão, e passa a ser vista como mais um

mercado para a atuação do setor empresarial e da classe burguesa. A ampliação das parcerias ditas “público-privado”, mas que na verdade só reverberam o caráter do Estado Ampliado nas políticas públicas brasileiras, em consonância com o discurso do social-liberalismo tiveram continuidade no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), primeiro com Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) e posteriormente Dilma Rousseff (2011 – 2016).

Foi na conjuntura das contrarreformas neoliberais que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foi decretada. Importante no cenário educacional, a atual LDB traz consigo importantes avanços para a educação, como a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a tríade universitária entre ensino, extensão e pesquisa, uma gestão democrática da escola pública entre outros. Porém, é nesta mesma LDB que as concepções de “flexibilidade” e “descentralização” começam a aparecer. Ao descentralizar a administração da educação pública para os governos municipais e estaduais, (e não apenas o federativo), “ilustra a reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal, em que ele passou a concentrar a direção e o controle de todo o sistema, mas partilhando o provimento desse serviço com a sociedade.” (MONTEIRO, 2013 p.277). Fazendo o devido acréscimo que, o Estado sempre teve a direção e controle do sistema, o que surge de novo, com lógica neoliberal, é a expansão da atuação da sociedade civil, empresários e burguesia, neste controle e direção, movendo o papel do Estado com as obrigações sociais para a sociedade civil. É a partir da lógica de “educar para o consenso” que as políticas educacionais na década de 1990 são pensadas pela burguesia no Brasil, como aponta Frigotto:

O desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação, em ambos os casos derrotando as forças vinculadas a um projeto nacional popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação, veio confirmar ao longo da década de 1990 que permanecem inalteradas, na substância, no atual governo, as teses de Antônio Cândido e Florestan Fernandes. O analfabetismo permanece alto. A universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade-campo. (2006 p.264)

Logo após a promulgação da LDB, em 1996, foi criado um dos marcos das reformas políticas de regulamentação das Parcerias Público-Privadas (PPP), a Lei Federal n.º 9.637/1998 a qual dispõe sobre a regulamentação de Organizações Sociais (OS), em que o Estado estrito transfere serviços e responsabilidades para uma associação privada, sem fins lucrativos, muitas das quais grandes Aparelhos Privados de Hegemonia, que ao

receber subsídios estatais, incluídas isenções fiscais e subvenção direta, se responsabiliza pela prestação de tais serviços. Disposições legais como as Leis Federais 9.790 de 1999 e 11.079 de 2004, permitiram um cenário favorável para que grandes empresas aumentassem sua participação nos espaços escolares. Tais leis abriram a possibilidade de ampliação das PPP's, que segundo Bezerra (2008, p.18), “implicam na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”. Desse modo, com a concretização da doutrina neoliberal no plano governamental no Brasil a partir da década de 1990, dá-se início a uma série de contrarreformas que viabilizam no plano estrutural a atuação do empresariado, banqueiros, sociedade civil e burguesia, na condução das políticas públicas educacionais brasileiras.

1.4 O SOCIAL-LIBERALISMO E A PEDAGOGIA PARA A HEGEMONIA DO CAPITAL.

A partir da década de 1990, uma série de contrarreformas neoliberais (superestrutura) são implantadas no Brasil. É notado, em maior grau, o movimento de articulação do Estado, com a sociedade civil burguesa, para a implementação de tais contrarreformas. Assim há uma maior intensidade na difusão das organizações da sociedade civil durante este período. Nesse sentido, de acordo com Gramsci (2001), entendemos que a sociedade civil é constituída por organismos “privados” que exercem a função de consenso na sociedade perante a hegemonia da classe burguesa. Assim como aponta o autor, dentro do Estado ampliado a função da sociedade civil é:

Do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. (GRAMSCI, 2001, p.21)

O Estado ampliado nesse sentido representa “uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida características da sociedade urbano-industrial.” (NEVES, 2005, p.15 - 16). Deste modo, a formação desse novo bloco histórico (o neoliberalismo) no Brasil apresenta um nexo entre as relações materiais (as estruturas da sociedade), ou

seja, as relações sociais e de produção, econômico-social, e as relações ideológicas-culturais, (as superestruturas da sociedade), as quais se referem ao campo das ideias, dos comportamentos, da ideologia e, também, da política. Gramsci (2000) aborda como a construção de uma hegemonia se dá a partir de um processo longo, relacionando as estruturas e superestruturas da sociedade. Para Neves (2005, p.27) esse bloco histórico é encarregado de “harmonizar os interesses das classes e frações de classes em nome das quais atuam, como também organizar e organicizar as proposições mais afeitas a esses interesses particulares, constituindo-os como gerais”.

A ampliação e da sociedade civil de cunho empresarial, bem como das contrarreformas promulgadas durante o novo bloco histórico neoliberal no Brasil, resultou em intensas privatizações de empresas estatais. Com mais de 1000 negociações de compras de empresas nacionais, em apenas seis anos, de diversos setores da economia, incluindo bancos estatais agora pertencentes à iniciativa privada (LAMOSA, 2016). Como consequência houve uma intensa transferência do patrimônio do Estado para a sociedade civil, superexploração e flexibilização do trabalho, terceirização dos trabalhadores, a ampliação do trabalho voluntário, a ideologia do empreendedorismo imputada aos trabalhadores para uma intensa responsabilização dos mesmos sobre sua condição social e econômica, além de novos modelos de gerenciamento da administração pública entre outros. Como Fontes afirma “Não se trata apenas de substituição ou de ampliação do Estado, mas da produção de trabalhadores desprovidos de qualquer garantia, que devem eles próprios gerir sua força de trabalho de forma a oferecê-la a custos sempre mais baixos.” (2010, p.292). Durante este período, houve uma abertura ainda maior para a mercantilização e privatização de setores sociais como educação, saúde e transporte públicos, deixando de serem vistos como direito de todo cidadão, e passando a ser agora uma fonte de lucro e uma necessidade para a contínua reprodução do capital. Como Fontes coloca, a classe trabalhadora:

Expropriada também de direitos, se depara com o mercado como única instância comum a todos, dramaticamente homogeneizadora das necessidades sociais. (...) é mais do que conveniente a fragmentação dos diferentes setores laborais, o fracionamento dos tipos de contrato, a expropriação de novas áreas (empresas públicas, direitos ou recursos naturais): ela é necessária. (2010, p.90).

Para frear os efeitos mais negativos do neoliberalismo (a fome, intensa desvalorização do trabalho e uma alta taxa de desigualdade social), tendo em vista uma possível revolta da classe trabalhadora diante de tais condições, o Estado para a contínua

expansão da acumulação do capital e dominação das classes subalternas, passa por uma recomposição burguesa. Ainda na década de 1990, após a adesão dos partidos da socialdemocracia ao programa neoliberal que “formulou e sistematizou a sua adesão ao neoliberalismo e propôs a refundação “ética e humanista” do capitalismo no que eles próprios chamam de Terceira Via.” (CASTELO, 2011, p.238).

Lima e Martins (2005) apresentam esta nova reorganização entre Estado e sociedade civil, forma o que foi chamado de neoliberalismo de Terceira Via, que, conforme mostram os autores, “sistematizada por Anthony Giddens, a terceira via tem como objetivo a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia.”. Para a política do Neoliberalismo de Terceira Via, a governabilidade se dá a partir de uma articulação entre o Estado e a sociedade civil” (MARTINS E LIMA, 2005). Fica claro em sua formulação que a política da terceira via é marcada pela individualização dos problemas sociais, negação da categoria “trabalho” em detrimento a ideia de emprego, ou ocupação, e por negar a história como processo da luta de classes. Como apontam os autores, "A Terceira Via procura esconder ou minimizar a grande contradição existente no capitalismo, qual seja a socialização da participação política convivendo com a apropriação privada dos bens sociais, culturais e econômicos.” (LIMA; MARTINS, 2005, p.47).

Tratamos aqui da variante ideológica do neoliberalismo, o social-liberalismo, em consonância com os estudos de Castelo (2011, p.250) que aponta:

“Na segunda variante ideológica do neoliberalismo – chamada de social-liberalismo– promove-se um sincretismo entre o mercado e o Estado, imaginariamente capaz de instaurar a justiça social. Ou seja, as desigualdades sócio-econômicas deixaram de ser uma solução para questões específicas do capitalismo e passaram a ser um dilema social a ser tratado pela burguesia e seus intelectuais”

Alicerçada pelo social-liberalismo, as classes dominantes tomam frente das questões político-ideológicas ligadas às questões de cunho social, como a extrema pobreza e a fome relacionada a ela, questões estas que sempre fizeram parte do campo da luta de classes e das bandeiras ideológicas da esquerda. Assim, a burguesia tem como objetivo a busca da reconstrução de um consenso perante as classes subalternas. Por conseguinte, passa a ser expressa o que Neves (2005) conceitua como a Nova Pedagogia da Hegemonia, que segundo a autora

Enquanto a burguesia brasileira até meados dos anos de 1990 delegava, em boa parte, à aparelhagem estatal as tarefas de organização do

consenso, a partir de então, passa a assumir diretamente, de modo mais sistemático, as iniciativas de busca do consentimento, instaurando, a partir daí, uma nova pedagogia da hegemonia. (2011, p.231)

Assim o Estado ampliado tem o papel pedagógico de ensinar as classes subalternas as novas concepções de uma sociedade, uma nova cultura, e uma nova educação, em conjunto com as frações burguesas da sociedade civil para a coesão social passiva e difusão da hegemonia dominante, como as concepções de empreendedorismo, individualismo e voluntariado, para as resoluções dos problemas sociais vivenciado pelas classes.

Fundamentado nessa nova pedagogia da hegemonia, o Estado passa a atuar de forma a “educar” a sociedade, principalmente as classes subalternas. Assim, essa pedagogia passa a ser realizada “sistematicamente por meio de ações com função educativa positivas, que se desenvolvem primordialmente na sociedade civil, pelos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo para Gramsci, a escola o mais importante deles.” (NEVES, 2005, p.27). É a partir dessa pedagogia que o Estado ampliado passa intensificar a difusão de que a educação (sobretudo a escola pública) atue através da ideologia da classe dominante. O campo das ideologias passa por diversas disputas dentro da luta de classes, a educação, neste sentido, se encontra dentro das relações de estrutura e superestrutura da sociedade. Como aponta Frigotto (2006), tanto a educação como a ciência são campos que estão sempre em disputa por projetos políticos-ideológicos de sociedade completamente antagônicos, o autor salienta que:

Dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. (2006, p. 254)

Para a elaboração dessa nova pedagogia, e principalmente para a disseminação da mesma, o Estado conta com a participação de organizações da sociedade civil, tanto de níveis nacionais, como e principalmente durante a elaboração de políticas públicas, as organizações internacionais. Tais organizações (de interesses privados) passam a atuar direta ou indiretamente dentro do Estado ampliado, disseminando a hegemonia através da formulação de novas políticas e na própria relação entre indivíduo e sociedade. Nesse contexto, o Estado dentro das reconfigurações das suas funções, passa a coordenar essas organizações de interesse privado da sociedade civil (NEVES, 2005).

Assim, para garantir a difusão da nova pedagogia, o Estado age em consonância com organizações da sociedade civil, que operam diretamente no aparato político estatal (Estado em seu sentido restrito). São criadas inúmeras políticas de cunho social, chamadas de parcerias público-privadas, que tem como intuito promover as organizações da sociedade civil a exercerem um papel de “confiança ativa” entre os indivíduos e a política (LIMA; MARTINS, 2005), atuando assim para o funcionamento da coesão social. Como coloca Castelo (2011, p.282):

A Terceira Via prevê uma integração cada vez maior entre o Estado e a sociedade civil. Ambas as esferas políticas deveriam buscar, a partir de parcerias público privadas, as soluções para a “nova questão social” que o socialismo real, a social-democracia clássica e o neoliberalismo não teriam sido capazes de solucionar.

Um dos objetivos que passa a ser difundido pela nova pedagogia, é a individualização dos problemas sociais. Assim, é defendido a organização social dos indivíduos em corporações, comunidades locais etc., em prol da resolução dos problemas sociais das classes dominadas. Nesse sentido, passa a ser difundida por organismos internacionais, a concepção de capital social, que tem como objetivo “designar a capacidade de articulação dos grupos de pessoas ou de toda uma comunidade local, na busca de solução de seus problemas mais imediatos” (LIMA; MARTINS, 2005, p.62). É disseminada a uma nova noção de individualismo, voltada para a cooperação da sociedade em resolver problemas sociais. Este modelo propulsiona a resolução dos problemas sociais relacionados às desigualdades sociais, fome, pobreza e desemprego, não mais através do aparelho do Estado por meio de políticas universalizantes, mas através da “mobilização”, com parcerias entre grupos da sociedade civil em acordo com o Estado, conforme os autores Lima e Martins (2005, p. 63) expõem “a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de ‘parcerias’ com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes”.

Deste modo, há uma alienação da responsabilidade, antes do aparelho do Estado, e agora dos indivíduos, pela “garantia de estabilidade social, política e psicológica profundamente abalada pela eliminação de um horizonte de transformação.” (LIMA; MARTINS, 2005 p.65). A educação nesse sentido é vista como um ponto crucial para disseminação dessas novas relações impostas pelas concepções de hegemonia da classe burguesa. Assim, Lima e Martins definem a Terceira Via de fato como um novo

neoliberalismo de terceira via, “portador de princípios e estratégias que fundamentam na atualidade o novo projeto de sociabilidade burguesa e as estratégias da nova pedagogia da hegemonia nos marcos do neoliberalismo”.

O Estado assim concede novas brechas, ou melhor, concede novos espaços políticos, em que o aparato estatal é redimensionado, para que os APH da burguesia, seus organismos nacionais e supranacionais aprofundassem a sua atuação diretamente no campo das formulações de políticas públicas, e neste caso, no campo da educação. Entre os organismos internacionais¹⁰ que participam ativamente dessas relações que afetam diretamente a política brasileira em relação à educação, o Banco Mundial (BM) se configura como um dos principais. O BM atua desde a década de 60 como um forte organismo internacional na articulação do desenvolvimento dos países dependentes, como aponta Neves:

Desde mediados de los años 60 el desarrollo pasa a acercarse a la necesidad imperiosa de reducir las desigualdades, lo que dio lugar a una creciente preocupación por la pobreza (medida por el ingreso per cápita). De ahí la creciente importancia de la intervención de las agencias internacionales en las áreas sociales: agricultura, educación y saneamiento. (NEVES 2011, p.48)

A partir dos relatórios expedidos pelo Banco Mundial, o mesmo atua para a disseminação e consenso da ideologia burguesa, determina as políticas econômicas e educacionais dos países de capitalismo periférico. É a partir do neoliberalismo, porém, mais especificamente no pós-Segunda Guerra Mundial, que a educação passa a se tornar um dos mecanismos para controle de segurança e controle social principalmente em países da América Latina (LEHER, 1999). Buscando assim um novo sentido para a formação política e escolar que estejam de acordo com os fundamentos da nova pedagogia da hegemonia, que, como coloca Neves “que confluyen para configura una izquierda para el capital y una derecha para lo social” (2011, p. 35)

Assim o Banco Mundial intensifica sua atuação voltada para as políticas educacionais desses países, “desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada.” (LEHER, 1999, p.27). Durante a década de 1990 o Banco Mundial, dentro de seus

¹⁰ Alguns dos organismos internacionais que atuam diretamente na política educacional brasileira são: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), entre outros.

relatórios que serviam como uma espécie de receituário às nações dependentes, expressava que seria necessário para a “ordem mundial” que o “Estado” tivesse novas funções (MELO, 2005), discurso que entra em consonância com o do social-liberalismo, assim como também a ideia de parceria entre a sociedade civil e o Estado estrito:

Essa nova forma de parceria procura também a harmonia e a concórdia entre os interesses públicos e privados sob movimentos mais sutis de ordenamento e condução de interesses sociais, em um processo de conformação social que tem como objetivo final a manutenção do capital. As novas funções do Estado exigem um grau cada vez maior de eficiência e eficácia, de restrições de gastos públicos e controle dos salários, mas não do mercado (MELO, 2005, p.75).

No campo da educação, o receituário expresso nos relatórios do Banco Mundial passa a difundir reformas estruturais “Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas através de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios.” (LEHER, 1999, p.27). Ao tratar de tecnologia, o Banco Mundial deixa clara a submissão dos países periféricos aos de capitalismo centrais, uma vez que, os países periféricos não se encontram introduzidos de mesma maneira na ordem econômica mundial, estes estão inseridos de forma dependente, subordinados aos países centrais, logo o tipo de trabalho nesses países se torna condizente com a sua economia. No Brasil o tipo de trabalhador que se espera é aquele que passe por uma rápida educação com pouca qualificação, sendo poucos os casos de formação de um trabalhador qualificado, como afirma Leher (1999, p.28):

Apesar de a lógica do processo indicar que a produção de conhecimento novo deve se dar nos centros mais avançados, notadamente nos Estados Unidos, países como o Brasil, face à amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social, o que já está acontecendo em alguns centros universitários.

Nesse sentido, fica expresso nos relatórios do Banco Mundial uma espécie de receituário dos níveis da educação e para quais classes estariam voltados. Assim, os níveis mais altos da educação, a formação universitária, deveriam voltar-se às elites da sociedade brasileira, a classe burguesa. Já para as classes subalternas, a classe trabalhadora, bastaria completar o primeiro nível da formação da educação básica, o ensino fundamental. Dessa forma, deixa explícita a contínua expansão da ideologia burguesa e das desigualdades sociais, formando um trabalhador sem qualificação.

Essa subordinação aos países centrais fica claro também em Melo (2005, p.74) ao tratar do relatório do Banco Mundial de 1997 intitulado “O Estado num mundo em transformação” que “Uma das preocupações fundamentais é garantir que os países periféricos se modifiquem para apoiar e legitimar as reformas que seriam necessárias para a sobrevivência do próprio capitalismo.”. Ao tratar as desigualdades sociais e pobreza em países periféricos, observa-se novamente o alinhamento do discurso do Banco Mundial ao discurso do social-liberalismo, ao individualizar os problemas sociais, a pobreza passa a ser vista como uma “incapacidade individual” de alcançar os padrões mínimos para um bem-estar social. “Assim, a pobreza e o aumento da desigualdade social acabariam sendo responsabilidade e culpa não só de países, mas também de indivíduos incapazes de, em um mundo cheio de possibilidades, informar-se e participar” (MELO, 2005, p.77).

A noção da individualização dos problemas sociais é expressa na Teoria do Capital Humano (TCH) (MOTTA, 2007) desde meados da década de 50 e difundida pela ideologia burguesa. A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Theodore W. Schultz, compreendia que, o principal componente para a desigualdade social nos países (sobretudo os periféricos) e entre as classes sociais era o “capital humano”. Este era constituído principalmente pelos aspectos relacionados ao nível de educação daquela classe ou sociedade, e, também a fatores relacionados à saúde. Assim a TCH difunde a noção que o investimento na formação do indivíduo (educação), por si só garante uma melhoria na produtividade desse trabalhador, e esta produtividade será responsável pela diminuição das desigualdades sociais sem levar em consideração fatores históricos da luta de classes. Como coloca Frigotto:

Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho. (2009, s.p.).

Nos anos que seguem após a implementação do neoliberalismo como hegemonia mundial, a Teoria do Capital Humano recebe uma nova roupagem e passa a ser ainda mais impulsionada pelos agentes da burguesia. A Teoria do Capital Intelectual (TCI) (SANTOS, 2012) é elaborada durante a reconfiguração burguesa do novo bloco histórico do social-liberalismo, e tem como molde a TCH. Assim “Diferentemente da TCH, a TCI apela para a iniciativa individual dos trabalhadores na atribuição das responsabilidades

pela sua própria educação, ao mesmo tempo em que confere ao Estado a centralidade do planejamento educacional, em favor do capital.” (TUÃO, 2018, p.98). O Banco Mundial junto a outros organismos internacionais e classe empresarial internacional, alinhados ao discurso do social-liberalismo, buscam então a promoção de uma nova educação. Fundamentados na TCH, os organismos internacionais da burguesia difundem a noção que a educação é o principal mecanismo para a redução das desigualdades nos países periféricos “pois propicia o aumento da produtividade da força de trabalho, resultando em melhores condições de vida para o indivíduo, para suas famílias e, naturalmente, no bem-estar geral da sociedade. Nela é atribuído valor econômico e social à educação.” (MOTTA, 2007, p.235). Martins (2009, p.22) assinala alguns momentos que marcam essa reconfiguração da educação na esfera mundial principalmente a partir da reconfiguração do novo bloco histórico:

“Podem ser tomados como referências do esforço para reorientar a educação das massas a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal, em 2000, eventos coordenados pela UNESCO e pelo Banco Mundial.”

No Brasil há um marco relevante na história da atuação da classe burguesa e empresarial no campo da educação. No ano de 2005 um importante organismo intelectual da burguesia foi criado a partir do alinhamento com os organismos internacionais, e com as formulações do social-liberalismo. O organismo Todos Pela Educação (TPE), entendido para nós como um aparelho privado de hegemonia, foi criado com a função de reorientar a Educação Básica brasileira. Formado por empresários de diversos setores da sociedade civil, que preocupados com a competitividade econômica do Brasil frente aos países de capitalismo central, enxergaram na qualidade da Educação Básica o problema.

Segundo Martins (2009, p.22) o grupo de empresários identificou que “A ‘incapacidade’ técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital.”. Assim fora então criado o TPE, que tem como marco inicial o seu primeiro congresso que reuniu diversos APHs da burguesia. Intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina” foi organizado por três aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, sendo eles: Fundação Coleman, Fundação Jacobs e Instituto Gerdau (MARTINS, 2009). É a partir desse congresso, que é apresentado a sociedade o projeto “Compromisso Todos pela Educação”, o TPE passa a ser organizado

como um think tank educacional, ou usando a categoria de Gramsci, um aparelho privado de hegemonia, que atua fortemente nas formulações das políticas educacionais, “isto é, num organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país.” (MARTINS, 2009, p. 23).

Em seus documentos, o TPE traz a todo momento o discurso acerca da qualidade da Educação Básica brasileira, e alinhado ao discurso do social-liberalismo, de como o Estado não é capaz de sozinho atingir tal qualidade para a educação, alinhando-se assim também ao discurso do capital humano. Sendo assim, deixa claro em seus documentos a defesa de parceria entre as organizações da sociedade civil e o Estado, em prol de uma “qualidade educacional”. Martins (2009) ao falar das metas do TPE, em específico a sua terceira meta, a dita de “qualidade”, deixa claro também o posicionamento do mesmo ao discutir o que se trata a qualidade do ensino básico. Para o TPE qualidade se resume em metas de desempenho dos discentes nas áreas de linguagem e matemática, quando define que:

Meta 3 — Qualidade: “Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática. (MARTINS, 2009, p.25)

Fica clara a adesão aos relatórios do Banco Mundial sobre os sistemas de avaliação, para lidar com a qualidade de ensino. E mais: ao excluir do discurso de qualidade as outras áreas de ensino, atrelando assim qualidade como apenas boas notas em português e matemática, o TPE mais uma vez corrobora com os discursos do Banco Mundial na formação de um trabalhador precário, sem um ensino crítico e formado por áreas das mais variadas ciências.

É importante entendermos quem são os organismos por trás do TPE, em sua fundamentação e composição, pois, como mostra Martins (2009), até o ano de 2008 o TPE constava com mais de 300 organizações entre seus associados. Para a formulação de um organismo de tamanha dimensão, foi preciso que fosse montada uma “rede” de “patrocinadores”, usando a mesma expressão utilizada por Gramsci, de aliados, que como Martins expressa estão categorizados em 3 tipos, e estes dependem diretamente do valor que é repassado ao TPE. O autor destaca então os principais organismos ligados ao patrocínio dos ‘Todos Pela Educação’, são eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco

Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo. Assim, a partir do TPE, esta pesquisa se insere buscando compreender as formas de atuação e articulação de uma fração da classe burguesa, a fração financeira. Bem como a mesma passa a se inserir nas formulações das políticas públicas educacionais. Dessa forma, a partir do principal organismo intelectual da burguesia, o TPE, e de seus principais aliados, dentre eles dois bancos privados, selecionamos para a pesquisa o grupo ITAÚSA sendo um dos principais financiadores do que hoje temos como um dos maiores organismos das frações burguesas na atuação direta no campo educacional

CAPÍTULO 2: DA ORIGEM DOS BANCOS ITAÚ E UNIBANCO À FUSÃO: A HISTÓRIA DAS DUAS MAIORES POTÊNCIAS DO RAMO BANCÁRIO PRIVADO NACIONAL

Após passarmos pela discussão trazida no capítulo anterior, a respeito das disputas de classe no campo educacional e das políticas públicas, passamos agora a analisar a formação dos dois bancos que compõem o estudo. Necessitamos do entendimento e a contextualização da origem dos dois grupos bancários (Itaú e Unibanco) que no ano de 2008, após a fusão entre os dois, deram origem ao maior conglomerado financeiro do país, e maior banco privado da América Latina. Buscamos compreender as relações que os intelectuais orgânicos que fazem parte dos dois grupos estabelecem com a esfera governamental, sua influência dentro das políticas públicas, sobretudo durante a década de 1990. Neste segundo capítulo foram abordados a criação dos bancos Itaú e Unibanco, e sua fusão dando origem ao Banco Itaú Unibanco, entendendo que hoje os dois juntos estão estritamente ligados aos aparelhos privados na formulação de políticas públicas e dentro do ambiente escolar propriamente dito, neste sentido o capítulo está dividido em 4 tópicos.

O primeiro e segundo tópicos deste capítulo estão destinados à compreensão sobre a origem dos dois bancos, Unibanco e Itaú, respectivamente. Levando em consideração o contexto histórico da criação e ampliação de cada um dos dois, às quais famílias pertenciam, uma vez que, ao discutirmos as questões relacionadas às disputas de classe, é interessante percebermos a qual classe social pertenciam as famílias que originaram os dois bancos. O primeiro trata da origem do banco Unibanco, como foi seu processo de ampliação até as décadas de 1990 e 2000. O segundo subtópico está relacionado a origem do banco Itaú, como foi sua origem na cidade de São Paulo, e posteriormente sua ampliação, principalmente nos anos de ditadura militar/empresarial no Brasil. O terceiro tópico é destinado a uma breve análise da expansão e do processo de concentração bancária durante a década de 1990, bem como o aumento das associações de classe durante o período. Abordamos o rápido crescimento que os dois bancos têm durante a década através, principalmente, das políticas de privatizações e concentração bancária instauradas na época. Como quarto e último tópico desta sessão, está uma pequena discussão acerca da crise de 2008 que posteriormente dará margens para a fusão dos dois bancos brasileiros.

2.1 DO SUL DE MINAS GERAIS A UM DOS MAIORES BANCOS PRIVADOS DO BRASIL: A ORIGEM DO UNIBANCO.

O Unibanco, o mais antigo entre os dois bancos que, posteriormente à fusão, se tornou o maior banco da América Latina, tem sua origem ainda nos anos 1920. A criação do banco começou em meados de 1924, através de João Moreira Salles, que residia em Poços de Caldas, cidade do sul de Minas Gerais. Filho de um fazendeiro da região, os primeiros passos na vida de banqueiro estavam relacionados ao capital advindo da economia cafeeira da região, não à toa a região era conhecida como um centro cafeeiro.

Além de comprador de café, João Moreira Salles também era um correspondente bancário. Naquela época a quantidade de agências bancárias espalhadas pelo Brasil ainda era reduzida, estando concentradas principalmente nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo). Desta forma, em regiões mais afastadas, mas que havia a demanda econômica por compra e venda de mercadoria além de pequenas transações bancárias, era comum os postos de correspondentes bancários, que exerciam uma parte das funções dos bancos (COSTA, 2002). Com a Lei número 4.182 de 1920 e mais tarde o Decreto nº 14.728 de 1921 que “Aprova o regulamento para a fiscalização dos bancos e casas bancárias.” (BRASIL, 1921), João Moreira Salles obteve a carta patente, que lhe dá o aval para o funcionamento da Casa Moreira Salles, uma seção bancária em Poços de Caldas.

O governo brasileiro, pouco antes, deu início a uma reorganização do sistema bancário. O carro-chefe da reforma foi a criação da Carteira de Redesconto do Banco do Brasil, que ganhava a condição de garantidor da liquidez do sistema, medida à qual se seguiram a instituição do serviço de compensação de cheques, também de responsabilidade do banco oficial, e a definição de normas de fiscalização dos bancos. Foi nesse ambiente que, em 1923, a Casa Moreira Salles registrou um crescimento em grande parte por causa de sua atividade bancária. (BARAKAT, 2013, p.85)

Cabe ressaltar que a Casa Moreira Salles não teve seu crescimento atrelado somente da acumulação de capital advindo da economia cafeeira que o então pai de João M. Salles dispunha. A família Moreira Salles gozava de um capital social que fora importante para o crescimento dos negócios bancários da época. Durante o crescimento inicial da seção bancária, um de seus principais sócios era João Affonso Junqueira que, segundo relatado no próprio site em memória de João M. Salles, Junqueira seria um amigo íntimo da família. Contudo, a família Junqueira não era apenas mais uma família de comerciantes pequenos da região, tratava-se de uma das famílias fundadoras de Poços de

Caldas, sendo proprietária de boa parte do comércio da cidade. Outra característica que ao longo da história dos Moreira Salles ficará perceptível é a sua íntima ligação com agentes do governo, como no caso de Affonso Junqueira, o qual foi agente executivo e presidente da Câmara Municipal de Poços de Caldas, e em meados da década de 1920 assumiu o governo da cidade.

A relação do que viria a ser o grupo Unibanco com capital estrangeiro é presente desde os primórdios de seu estabelecimento. Logo no início do crescimento da seção bancária, ainda na década de 1920, que já representava aproximadamente 13 bancos em Poço de Caldas. Dentre os bancos constavam o Banco Francês e Italiano, o Banco Alemão Transatlântico, Banco do Brasil e o Banco Hipotecário e Agrário de Minas Gerais (INSTITUTO MOREIRA SALLES, 2021, s.p.).

Alguns anos após, já na década de 1930, a família Moreira Salles se muda para o estado de São Paulo, que na época era o principal local de comercialização do café, até então a principal atividade exercida pela família. Logo após o governo concede uma nova carta patente, e assim foi fundada a Casa Bancária Moreira Salles, passando de seção bancária para casa bancária. Costa (2002) diferencia seção e casa bancária, entendendo que a seção bancária era um departamento de uma loja comercial comum, em que a atividade principal exercida no estabelecimento não era a atividade bancária. Já a casa bancária, salienta o autor que, ainda que não significasse que a mesma fosse de fato um banco, com diferença de capital operacional, a mesma já se identificava como uma “instituição financeira por direito próprio, não um apêndice de outra atividade.” (p.8). Nesta conjuntura, o filho primogênito da família, Walter Moreira Salles, começou a exercer função administrativa dentro da Casa Bancária. Ao longo do tempo, João M. Salles, seu pai, passa totalmente a administração da parte bancária para seu filho, e se dedica apenas ao comércio de café, sua primeira ocupação.

O primogênito da família teve um importantíssimo papel no que viria a ser um dos maiores grupos financeiros¹¹ do Brasil, originando o que ficaria conhecido nacionalmente como a União dos Bancos Brasileiros, o Unibanco. É sob a administração de Walter Moreira Salles que a Casa Moreira Salles se tornou o Banco Moreira Salles. A década de 1940 foi importante para os negócios bancários da família. A casa Moreira

¹¹ Usamos a definição de Ary Minella para grupos financeiros que entende como “ um grupo de empresas onde participa uma instituição financeira”

Salles só poderia se tornar banco a partir de um dado acúmulo e volume de capital, assim, João e seu primogênito passaram a buscar alianças dentro do mercado financeiro almejando a transformação da “Casa” para banco, dá-se início as primeiras fusões e aquisições do grupo.

Em 1939, João M. Salles torna-se acionista do Banco Machadense, e um ano após, passa a integrar o conselho administrativo do Banco do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Foi em meados de 1940 que houve a primeira grande fusão de grupos financeiros (ligados ao Unibanco). A fusão entre a Casa Bancária Moreira Salles, o Banco Machadense e a Casa Bancária de Botelhos, dando origem ao Banco Moreira Salles, agora com um volume de capital maior e podendo realizar todas as transações bancárias. (INSTITUTO MOREIRA SALLES, 2021, s.p.). Foi a fusão, principalmente com a Casa Bancária de Botelhos (até então a maior e a mais próxima da Casa Moreira Salles), que garantiu a possibilidade de expandir os horizontes do grupo. Um ano após a origem do Banco Moreira Salles começa a sua expansão rumo à cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Porém, visando a expansão do banco não apenas para a região de maior movimentação do país, a capital, houve também a expansão de suas agências para as regiões do sul e sudeste, nos estados de São Paulo e Paraná, “O Moreira Salles seria o terceiro banco a se instalar na capital paulista, onde havia ainda 35 casas bancárias e oito seções bancárias.” (MARTINS, 2014: 56 apud BRANDÃO, 2015, p.3).

Durante a década de 1950 o Brasil passava por um período de desenvolvimento acelerado, principalmente nos anos finais da década de 50, que ficou marcada pela política desenvolvimentista exercida durante o governo de Juscelino Kubitschek. O plano de ação do então presidente previa os “50 anos em 5”, slogan da campanha de Juscelino que se tornara presidente do país em 1956. Para a execução dessa política, houve o aumento da entrada de capital estrangeiro visando o financiamento do plano. Como coloca Urbini, “A entrada de capital de risco, vindo pelas empresas que se instalaram no Brasil, somava-se aos empréstimos particulares e públicos no conjunto do capital estrangeiro que viabilizou o plano dos “50 anos em 5” (2015, p. 58). Uma série de medidas foram tomadas visando o desenvolvimento econômico do país de forma acelerada, empresas estrangeiras foram trazidas para o país, principalmente no ramo automobilístico. Há, ainda em conjunto com a política desenvolvimentista da época, o elevado processo de urbanização e inchaço das cidades através do êxodo rural.

É observado um processo de expansão de diversos bancos durante o período, assim como uma “eclosão” na abertura de diversas agências bancárias, principalmente nos centros mais urbanizados. Com o crescimento da urbanização brasileira, os Moreira Salles seguiam o mesmo de acordo com a concentração populacional nas cidades, há assim, a ampliação de diversas agências dentro de uma mesma cidade conforme a concentração de pessoas. Como Costa (2002) mostra, no fim da década de 50 o Banco Moreira Salles havia criado mais de 100 agências, contabilizando um número total de 177 agências em todo país, com seu maior número no estado de São Paulo.

A década de 1960 é marcada pela articulação do golpe e a ditadura empresarial militar. Durante a conjuntura que antecede o golpe, mais uma vez a íntima relação da família Moreira Salles com intelectuais ligados ao governo pode ser comprovada. Em estudo realizado sobre o empresariado e a ditadura no Brasil, Brandão (2018) afirma como o primogênito da família, Walter, teve importante papel na articulação do golpe. Sua trajetória internacional, como embaixador durante o período do governo Vargas, corroborou para que o empresário se tornasse uma figura importante no cenário das discussões políticas internacionais. Ao longo dos anos que antecederam o golpe militar, diversos empresários nacionais se reuniram com o embaixador norte-americano Abraham Lincoln Gordon. Trata-se de um dos intelectuais da burguesia internacional que teve um significativo papel durante as articulações da oposição ao então presidente Goulart, deixando clara a posição dos Estados Unidos frente ao golpe militar. Ao longo das reuniões travadas entre os empresários nacionais e o embaixador norte-americano, Walter Moreira Salles deixou clara sua oposição ao governo de Goulart, inclusive ao ter rejeitado o cargo de embaixador (que o exercera no governo anterior). Como Brandão (2018) mostra, ainda há uma relação do primogênito da família com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) “que, junto com o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), atuou decisivamente na conspiração golpista que levaria à derrubada do governo Goulart” (p.7).

A partir do Golpe de 1964 uma série de políticas são estabelecidas, principalmente a partir do Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) sob governo de Castelo Branco, que tinha como objetivos:

A reforma fiscal, que institui um sistema tributário regressivo, penalizando as classes trabalhadoras; a reforma trabalhista, orientada a partir de uma política de arrocho salarial, além do fim da estabilidade de emprego e de uma ação repressora contra as organizações sindicais;

e a reforma financeira, com a abertura da economia ao capital internacional, através da flexibilização para instituições financeiras e empresas captarem recurso fora do país, a revogação da lei de controle remessa da taxa de lucro para o exterior e a política de bancária estímulo à conglomeração. (BRANDÃO, 2018, p.7).

Durante os anos de 1964 e 1965 houve a implantação da reforma financeira, o estímulo à concentração bancária e formação de conglomerados, diversos bancos tiveram um crescimento econômico, sobretudo aqueles que já possuíam certo capital acumulado. Com a política de concentração bancária, os pequenos e médios bancos foram prejudicados e passaram a ser incorporados aos maiores bancos. Neste caso, o Banco Moreira Salles foi um dos bancos que incorporou distintas instituições financeiras.¹² A centralização de capitais no sistema bancário foi justificada pelo governo pela necessidade de expandir a capacidade do sistema bancário de movimentar capitais e oferecer financiamentos de longo prazo para obras de infraestrutura que marcaram a ditadura civil-militar” (BRANDÃO, 2015, p.4). No ano de 1967 houve uma importante fusão entre o Banco Moreira Salles e o Banco Agrícola Mercantil, que estava na lista dos 20 maiores bancos brasileiros, contando com mais de 100 agências espalhadas pelo Brasil no ano do golpe militar. Um ano após a fusão, o patriarca da família morreu João Moreira Salles faleceu deixando toda a administração do banco nas mãos de seus filhos. A aquisição do Banco Predial também é importante durante o período, fazendo do banco um grande conglomerado. É a partir de tais aquisições e fusões que o Banco Moreira Salles passa agora a se chamar União dos Bancos Brasileiros (UBB). Houve outras aquisições como por exemplo, do banco Bansulinvest, importante banco da região sul do país, e em 1975 a União dos Bancos Brasileiros mudou seu nome, dando origem ao Unibanco.

Contudo não foi apenas o nome pelo qual o banco da família Moreira Salles era chamado que mudou, sua sede também sofreu uma mudança de localidade, passando agora para a cidade do Rio de Janeiro, um dos principais centros urbanos do país. Agora com novo nome e sede, o Unibanco tem 333 agências espalhadas pelo Brasil, mas principalmente na região sul e sudeste. O número de agências fez com que o Unibanco fosse, já em meados da década de 1960, a maior rede bancária do país, alcançando mais de 240 municípios brasileiros e tendo mais de 1 milhão de correntistas. Em pouco tempo

¹² Para mais informações sobre as aquisições do período ler: BRANDÃO 2018. Ref.

o Unibanco já se configurava em segundo lugar no ranking dos bancos privados brasileiros.

Durante a década de 1970 outro nome que teve papel crucial na história econômica do grupo Unibanco é Roberto Bornhausen. Além de empresário importante da região de Santa Catarina, o mesmo dispunha de íntima ligação com agentes ligados ao governo, como por exemplo, o presidente do Partido da Frente Liberal, seu irmão. Bornhausen assume cadeira importante dentro do conselho da Holding do Unibanco, e mais tarde terá função importantíssima na conjuntura política da década de 1990 exercendo a função de presidente da Febraban. Veremos mais à frente como as associações sindicais da classe financeira influenciaram as políticas econômicas durante principalmente a década de 1990. Neste sentido, foi fundamental para o Unibanco ter um de seus conselheiros dentro de uma das mais importantes associações de classe da época.

Ao passar dos anos, o Unibanco continuou sua expansão, alicerçada em fusões, aquisições e incorporações tanto dentro do ramo bancário, como fora dele em outros ramos empresariais, tornando-se um dos primeiros e maiores conglomerados do país, ficando atrás somente do Bradesco, até então o maior banco privado nacional (COSTA, 2002). Brandão (2015) lembra que, além da incorporação de outros setores do mercado empresarial por parte dos Moreira Salles, outra característica é a "estreita vinculação com o capital estrangeiro, o que faz dos Moreira Salles a mais internacionalizada família de banqueiros brasileiros." (p.5). Seguindo o curso, em 1990 a família Moreira Salles já era uma das mais poderosas do país, no ramo empresarial, principalmente pela aquisição do Banco Nacional e do Banco Bandeirantes (BRANDÃO, 2015).

A história do Unibanco mescla-se com a história política do país em diversos momentos, desde sua origem ainda em Poço de Caldas. O capital social vinculado à família Moreira Salles sempre esteve presente. Nesse sentido, temos concordância com Bourdieu (2003), que define o capital social como:

o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) (p.67).

Logo no início da origem do Unibanco, a íntima relação com Getúlio Vargas era clara, inclusive, Walter chega a namorar a filha do então presidente da república

(MARRAS, 2002). O primogênito da família começa a assumir cargos dentro da esfera governamental ainda novo, quando em 1948 é nomeado por Getúlio o diretor da Carteira de Crédito Geral do Banco do Brasil. Pouco tempo depois, em 1952, Vargas dá ao jovem empresário a missão de negociar a dívida brasileira, tornando-o embaixador nos Estados Unidos. Caracterizamos ainda esta íntima relação entre a classe empresarial e política do país, de acordo com os estudos Gramscianos, como uma clara demonstração das concepções de Estado Ampliado para Gramsci. Fica nítida a associação que os empresários financeiros, e neste caso sobretudo, Walter Moreira Salles, tem em conjunto com o governo ao longo da história política do país. É observado também durante a formação do Unibanco, a clara defesa da abertura de capital estrangeiro, assim como a participação acionária em diversos empreendimentos internacionais no Brasil.

As aquisições e fusões também contam a história do Unibanco. Dentre as negociações bancárias que resultariam na associação com diversos bancos, a família Moreira Salles tinha como principal as fusões com outros grupos. As primeiras fusões estabelecidas com bancos de pequeno porte, e posteriormente com a fusão com bancos maiores. As fusões resultaram na entrada dos membros do grupo Moreira Salles na diretoria dos demais bancos ou ocupando cadeiras em seus conselhos administrativos, e com o passar do tempo os Moreira Salles passaram a ser maioria dentro dos conselhos, tendo mais poder de voto e decisões dentro de cada novo empreendimento financeiro. As fusões foram a prática mais comum do grupo até o ano de 1974 com a aquisição do Bansulvest. De 1974 até o ano de 2004 o Unibanco fez a aquisição de 8 bancos privados e públicos¹³, quando em 2008 fez sua última fusão, dando origem ao Itaú-Unibanco.

2.2 EGYDIO ARANHA, VILLELA E OS SETÚBAL: A ORIGEM DO BANCO ITAÚ.

O Banco Itaú tem a origem de sua história contada a partir da família de Alfredo Egydio de Souza Aranha. Contudo, a aptidão para os negócios financeiros, e também para as relações políticas que a famílias estabeleceu, são datadas de momentos anteriores à história de Alfredo. Ele era filho de um grande agricultor de café, Olavo Egídio de Sousa Aranha. Seu pai, que dispunha de uma acumulação de capital advinda da economia

¹³ São eles: Bansulvest; Banco Mineiro; Banco Pão de Açúcar; Banco Nacional; Banco Dibens; Credibanco; Bandeirante; Banco BNL do Brasil.

cafeieira do início do século XX, já contava também com uma acumulação de capital social, e com íntimas relações com o governo desde os tempos do Império, quando participou do Partido Liberal. Em 1909 Olavo Egydio cria, como secretário da Fazenda do governo, o Banco de Crédito Hipotecário e Agrícola do Estado de São Paulo, que mais tarde chamar-se-ia BANESPA que tem o capital estrangeiro proveniente de capitais franceses como seu maior investidor, deixando clara desde o início do século passado a íntima ligação da família com negócios financeiros e relações com a esfera governamental.

Seu filho, Alfredo Egydio de Souza Aranha, formado em direito (assim como seu pai) e, assim como os Salles, também pertencia a uma família de comerciantes de café da região de Campinas. Porém, já havia sido presidente da Caixa Econômica Federal e vice-presidente da Companhia Seguradora Brasileira (URBINI, 2015). Outra diferença entre as famílias é a história de relações políticas e títulos nobiliárquicos da alta sociedade, que são ainda mais presentes nos Egydio do que nos Moreira Salles. A relação com agentes do governo vem desde o século XIX. Alfredo Egydio era bisneto de Joaquim Bonifácio do Amaral, que tinha o título de visconde de Indaiatuba, e da viscondessa de Campinas. O mesmo era neto de Francisco Antônio de Souza Queiroz, o Barão de Souza Queiroz, que era deputado provincial, deputado geral e ainda presidente interino da província de São Paulo e senador do Império do Brasil. (BRANDÃO, 2015). A presença de indivíduos da família Egydio de Souza ligados ao governo prevaleceu durante toda a história do Banco Itaú e teve forte influência durante seu crescimento.

Em meados da década de 1930 Alfredo Egydio decide vender uma das empresas da família, a Fiação Tecelagem São Paulo, a qual era ele quem administrava, e entrar no ramo financeiro. Em 1943¹⁴ Alfredo Egydio criou o Banco Central de Crédito na cidade de São Paulo. Poucos anos após à criação do banco, Alfredo chama seu genro Eudoro Villela para ser sócio do mesmo, ocupando o cargo de presidente diretor. Eudoro Villela foi um dos fundadores da empresa Duratex S.A. Indústria e Comércio em 1951. A empresa contava além do capital advindo do Banco Central de Crédito, também com capitais estrangeiros vindos de empresas argentinas. Outra empresa ligada ao capital proveniente de Alfredo Egydio foi a Deca, empresa de louças e materiais sanitários. Criada no ano de 1947 teve origem a partir de seu sobrinho, Olavo Setúbal. No fim da

¹⁴ A data exata da origem do Banco Itaú difere em algumas fontes que usamos nesta pesquisa (Costa e Brandão, por exemplo), por isso usamos a data que consta nos próprios relatórios do Banco Itaú-Unibanco.

década de 1950, Alfredo Egydio com a saúde debilitada, passa a direção do banco para seu genro e seu sobrinho, Eudoro Villela e Olavo Setúbal, quando há a primeira mudança no nome do banco e passa a se chamar Banco Federal de Crédito em 1952. Em 1961 Alfredo Egydio morre, e Eudoro Villela assume de vez a administração do banco.

Se comparado ao Banco Moreira Salles (antes da fusão com o Banco Agrícola Mercantil e antes de se chamar Unibanco), o Banco Itaú, chamado ainda de Banco Federal de Crédito, era um banco de atuação regional, com apenas 58 agências sendo a maior parte delas no estado de São Paulo.

“Em 1964, o Federal de Crédito era um banco bastante moderno para a época. Pequeno, ocupava a trigésima segunda posição entre os maiores bancos oficiais e privados por depósitos à vista, mas seu núcleo profissional de dirigentes acabou servindo de espinha dorsal no processo de fusões e associações. Apoiado no esquema profissional do Federal de Crédito, o Itaú possui uma árvore genealógica em que figuram 30 bancos, pois entre os que participaram diretamente da sua formação muitos resultam de associações anteriores.” (COSTA, 2002, p.18).

Três anos após o falecimento do precursor do Banco Federal de Crédito, há a primeira fusão importante para o crescimento do banco. O banco que era administrado pelas famílias Villela e Setúbal, funde-se ao Banco Federal Itaú S.A, que contava com agências nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo (COSTA, 2002). No ano de 1966 houve a fusão com o Banco Sul-Americano do Brasil, é quando o Banco Federal Itaú passa a se chamar Banco Federal Itaú Sul Americano. Logo após, três anos mais tarde, há outra aquisição importante para a história do Itaú, a compra do Banco América, e mais uma vez muda-se o nome, passando a ser chamado de Banco Itaú América. Nos cinco anos seguintes, ocorreram fusões com o Banco Aliança S.A., o Banco Português do Brasil S.A. e o União Comercial S.A.

Brandão (2015) identifica o Itaú como um dos principais bancos beneficiados pelas reformas do sistema bancário que foram empregadas no Brasil durante a ditadura militar/empresarial, assim como das mesmas se beneficiou também os Moreira Salles. A política implementada na época beneficiava bancos de médio a grande porte, com uma acumulação de capital maior, resultando na venda ou fusão de diversos bancos de pequeno porte. Como o autor aponta:

O estímulo à centralização de capitais no sistema bancário, levando à formação de grandes conglomerados financeiros, foi justificado pelo governo pela necessidade de expandir a capacidade do setor de

movimentar capitais e oferecer financiamentos de longo prazo para obras de infraestrutura que marcaram a ditadura civil-militar. (BRANDÃO, 2018, p.8)

Assim o Itaú aumentou de forma significativa seu tamanho em relação aos outros bancos da época. O aumento do Itaú ocorreu de maneira muito semelhante aos Moreira Salles. A política empregada na época era a de fusões e incorporações por parte do mercado financeiro, logo o crescimento dos dois bancos se deu de forma muito similar, através de fusões, aquisições e incorporações de outros bancos ao Itaú (VIEIRA, 2019).

Após todas essas incorporações, o Banco Itaú da América já era o banco com maior número de agências, superando inclusive os Moreira Salles, com quase 500 agências pelo país. A partir de então, o Banco Itaú da América passa a ser chamado apenas de Itaú S.A. e tornando-se um conglomerado (BARAKAT, 2013). No ano de 1974 a *holding* Itaúsa é criada, a receita financeira do grupo já era de 85%, enquanto a parte industrial apenas 15%, que passa a controlar além de outros investimentos a Deca e a Duratex (a qual foram fundidas no ano de 1972) (COSTA, 2002). Em 1975 há mais uma incorporação bancária importante em sua história, a incorporação com o Banco União Comercial (BUC) e com o Banco Português. O BUC possuía mais de 260 agências espalhadas pelo Brasil, porém lidava com uma crise quando foi então adquirido pelo Itaú. Após esta incorporação o Banco Itaú passa a ser o segundo maior banco privado do Brasil, ultrapassando o Unibanco, atrás somente do Bradesco. Em 1975 a direção do banco passa completamente para a família Setúbal. Eudoro Villela por questões relacionadas à saúde não assume mais a função de diretor do banco, passando-a para Olavo Setúbal.

Sobre Olavo Setúbal, Urbini (2015) mostra a íntima relação que a família tinha com o governo, quando, em 1974, Olavo Setúbal foi indicado para membro do Conselho Monetário Nacional. Logo após, ele assumiu a prefeitura da cidade de São Paulo, entre os anos de 1975 e 1979. Em 1981 Olavo se lançou como governador do estado de São Paulo, através do Partido Progressista Paulista (PP paulista), e no governo Sarney foi indicado por Tancredo Neves a Ministro das Relações Exteriores. Além da ligação do então diretor com a esfera governamental, houve ainda uma íntima relação entre agentes que compunham a diretoria do banco dentro das associações de classe, as quais tiveram importante papel na conjuntura política durante, principalmente, na década de 1990.

Voltando ao fim da década de 1970, o grupo Itaú S.A passou por uma grande ramificação do seu mercado. Até o início da década, o grupo ocupava-se nos mercados

industriais (com a Duratex e Deca) e financeiro. Em 1979 o grupo cria a Itaotec, uma empresa do ramo de tecnologia, ligada à automação comercial e principalmente para bancos. Conforme Costa (2002) expõe, o grupo Itaú detinha uma experiência na área de sistemas (*software*), fazendo com que a criação da empresa de tecnologia fosse possível já no fim da década. No início da década de 1980 visando uma diversificação ainda maior da sua atuação nos diferentes mercados, o Itaú parte para o ramo da química e fertilizantes. No ano de 1984 o grupo assume a Elekeiroz, uma importante fabricante de insumos químicos utilizados na indústria, e, também no agronegócio com fertilizantes. Cinco anos depois, o Itaú comprou a Philco. A empresa, que nasceu nos Estados Unidos em 1892, atuava no mercado de eletrônicos a quase 100 anos, na década de 1980 era a terceira maior empresa da área de eletrônicos e eletrodomésticos no Brasil. Alguns anos mais tarde ocorreu a fusão entre a Itaotec e a Philco, passando a ser conhecido como Grupo Itaotec Philco (COSTA 2002). Segundo Urbini (2015), entre as décadas de 1970 e 1990, intensifica-se o processo de expansão no exterior, o Itaú passa a ser presente na Argentina, e na Europa.

Durante a década de 1990¹⁵, o Brasil passou por um novo ciclo de reformas do sistema financeiro, agora sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, implementando as políticas neoliberais da época, dentre elas a forte privatização dos setores públicos, em especial os bancos estaduais. A estratégia dos dois bancos, Itaú e Unibanco, foi a mesma: englobar os seus concorrentes de mercado, que não saíram tão bem da transição entre a hiperinflação e a situação de controle dos preços no mercado, além de adquirir outros bancos através das privatizações.

Nestas condições, o Itaú aumentou ainda mais seu patrimônio e sua acumulação de capital. No ano de 1995 o Banco Itaú adquire o Banco Francês e Brasileiro (BFB), que tinha 54% de seu capital advindo de capital estrangeiro do banco *Crédit Lyonnais*, um banco francês que foi fundado em 1863. O BFB não se caracterizava enquanto um grande banco, neste período o Itaú já era um dos maiores bancos nacionais, com mais de 1.900 agências no Brasil e mais de 5 milhões de clientes, enquanto o Banco Francês e Brasileiro possuía apenas 45 agências e 80 mil clientes (FOLHA, 1995). Contudo, destes 80 mil clientes, mais de 50% deles possuíam uma alta renda, e era nisto que o Itaú investia, um

¹⁵ O próximo tópico deste capítulo é destinado a uma ênfase durante a conjuntura política da década de 1990, as associações de representação de classe e o papel dos banqueiros nas políticas públicas implementadas.

novo tipo de cliente. Após a aquisição do BFB o mesmo torna-se o Itaú *Personnalité*, uma divisão criada pelo grupo para um tipo de cliente de alto rendimento. Dois anos mais tarde o Itaú adquiriu quatro instituições financeiras que foram privatizadas pelo governo, foram elas: Banco do Estado do Rio de Janeiro (BANERJ); Banco do Estado de Minas Gerais (BEMGE); Banco do Estado do Paraná (BANESTADO) e ainda o Banco do Estado de Goiás (BEG). Todos os 4 bancos adquiridos pelo Itaú eram considerados de grande porte, com um alto número de clientes e de funcionários, e que, conseqüentemente, todos passaram a ser clientes do Itaú.

Já na entrada do século XXI, o banco continuou sua expansão. Em 2002 o Itaú comprou o Banco BBA- *Creditanstalt*. S.A.. O BBA tratava-se de um banco de altos investimentos, com foco em grandes corporações. Após a compra, o Itaú divide-se mais uma vez, dando origem ao Itaú-BBA. Ainda no início da década de 2000, outras aquisições marcam a história do Itaú, como a compra do Banco Fiat S.A. em 2003, um banco de financiamento de veículos. Posteriormente, no de 2006, há uma nova conquista importante para as finanças do grupo, a compra das operações do *BankBoston* no Brasil, Chile e Uruguai passam a ser do grupo Itaú (BARAKAT, 2013). O Itaú, neste contexto, se tornou o maior banco de investimentos no país.

Em 2001 o presidente do Itaú e maior acionista individual do grupo, Eudoro Villela faleceu aos seus 93 anos. Em 2008 Olavo Setúbal também veio a falecer aos 85 anos, o mesmo ainda ocupava a presidência executiva da *Holding Itaú S.A* e a presidência do Conselho Administrativo do Itaú (VIEIRA, 2019). De acordo com Brandão (2015), a morte dos principais acionistas e desenvolvedores do banco Itaú não ocasionou um grande impacto no grupo Itaú, pois, desde a década de 1980 foram definidas regras para a participação das duas famílias, os Vilella e os Setúbal. No ano de 2001 esse acordo é atualizado, e estabelece que as duas famílias têm direito ao voto dentro dos Conselhos administrativos, e devem votar de modo "uniforme e permanente". As duas famílias têm direito a indicar 4 conselheiros, cada 2 indicado por uma das famílias, o restante dos conselheiros é escolhido por consenso e votação. Conforme mostra Costa (2002), a família Setúbal tem a função de gerir as empresas do grupo, mas não são os principais acionistas de todos os grupos, ela tem 16% das ações ordinárias da Itaú S.A., a holding que hoje controla o Banco Itaú. A família Vilella ainda é a maior acionista do grupo, com 25% das ações que lhes dão direito a voto dentro dos conselhos empresariais. Já a parte da família Setúbal tem a função de administrar as empresas ligadas ao grupo.

Compreendemos que a história do Banco Itaú, sua origem e também crescimento, muito se assemelha com a do Banco Unibanco, principalmente a origem com capital advindo da economia cafeeira da região das duas famílias. Porém o Itaú contou com grande parcela de capital industrial a partir das empresas ligadas ao grupo logo no início do crescimento do banco (que ainda não se chamava Itaú), o que o diferencia do Unibanco enquanto acúmulo de diferentes capitais. O Itaú investiu e diversificou seus capitais em outros ramos não apenas na indústria, apesar de ser o ramo financeiro o que mais gera acúmulo de capital para o grupo, seus outros investimentos são líderes em seus mercados nacionais, como o caso da Duratex e da Philco.

A principal diferença entre o Banco Itaú dos demais bancos privados que cresceram e se diversificaram durante o século passado é a articulação de seus capitais, industriais e financeiros. O grupo é, dentre os demais grupos financeiros, o que mais podemos perceber a “estratégia” de acumulação de capital do capital financeiro, nos moldes que Hilferding coloca o capital financeiro como “O capital bancário, portanto o capital em forma de dinheiro que, desse modo, é na realidade transformado em capital industrial.” (1985, p.209). Há ainda a forte ligação do grupo Itaú com os capitais estrangeiros, chegando inclusive a sua expansão na América Latina e em países na Europa, obtida a partir da compra de ações de bancos estrangeiros no país.

O crescimento do Banco Itaú, principalmente nas décadas referentes à ditadura empresarial militar e na década de 1990 se assemelha a história de crescimento do Unibanco. Os dois bancos foram privilegiados durante os anos após o golpe militar com a política de concentração bancária. Havendo inúmeras aquisições e fusões durante o período. Assim como também na década de 1990, até a última grande fusão em 2008, dando origem ao maior banco privado da América Latina, o Itaú-Unibanco.

2.3 UMA BREVE ELUCIDAÇÃO SOBRE A EXPANSÃO DOS BANCOS PRIVADOS E A ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.

A partir da década de 1980, no bojo da redemocratização que o Brasil vivia, alguns elementos conjunturais são importantes ao tratarmos da expansão e concentração dos bancos privados. Primeiro, ao que se refere a expansão dos bancos privados e sua atuação política, é observado o aumento das instituições de representação de classes da burguesia

financeira e empresariado no país, ao mesmo tempo em que, verifica-se o crescimento de investimentos de bancos privados em setores não financeiros, objetivando assim a sua expansão na sociedade. Segundo, com relação a concentração bancária, constata-se o aprofundamento das privatizações de diversos bancos públicos ocorrida durante a década de 1980 e 1990, como também a fusão ou compra, de diversos bancos de pequenos e médios porte por parte, sobretudo, dos que viriam a ser, os maiores bancos privados nacionais (Bradesco, Unibanco e Itaú) a partir do Programa de Incentivo a Redução do Setor Público Estadual na Atividade Bancária (PROES).

Diversas organizações de representação de classe tiveram um aumento durante o fim da década de 1980 e início dos anos 1990. Nos baseando pelos extensos estudos de Minella que, ao tratar o tema, ainda em 1996, expressa algumas das características que o sistema financeiro brasileiro havia assumido “a manutenção e a diversificação de um conjunto de órgãos de representação de classe ao lado de uma expansão e consolidação de grandes grupos financeiros, que reúnem empresas atuando em diferentes setores da economia.” (1996, p. 80).

A origem, ou o início, das associações da classe financeira no país datam momentos anteriores. Logo após o golpe empresarial-militar instaurado no Brasil, a Federação Nacional dos Bancos (FENABAN), a Federação Brasileira de Associações de Bancos (FEBRABAN) e a Associação Nacional dos Bancos de Investimento e Desenvolvimento (ANBID), foram originadas ainda nos anos de 1966, 1967 e 1969, respectivamente. Nos anos de 1980, na redemocratização do país e no auge das disputas engendradas em torno do texto da Constituição Federal, ocorreu a ampliação de órgãos de representação corporativa da classe financeira.

Assim, uma das mais importantes instituições de representação da classe financeira é criada, a Confederação Nacional das Instituições Financeiras (CNF). Constituída no ano de 1985, tem como objetivo reunir as demais associações financeiras numa agenda unificada para a atuação na esfera política do país. Dessa forma, nas palavras da própria instituição “Na qualidade de entidade máxima do sistema financeiro, a CNF representa o setor perante a sociedade e o Estado brasileiros, bem como participa do debate das grandes questões nacionais.” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS, 2021, s.p.). Deixando clara em seu próprio texto o papel de influenciadora, ou melhor, a sua função manipuladora dentro das discussões

políticas e sociais no país, fazendo com que seja difundido o discurso empresarial-financeiro dentro da esfera das políticas públicas.

A chegada aos anos 1980 marca não só um aumento significativo dos órgãos de representação corporativa, como também conflitos internos no meio da classe financeira. São formadas associações que buscam representar os pequenos e médios bancos, uma vez que os mesmos detinham de pouca representação dentro das federações nacionais. Como veremos mais à frente, as “cadeiras” de representações de tais instituições eram sempre, ou quase sempre (só existia uma mudança quando esta fosse de interesse da classe), ocupadas pelos mesmos intelectuais orgânicos da burguesia financeira, normalmente ligados a um dos maiores bancos (em especial o Unibanco e Itaú). Assim, ainda nos primeiros anos da década de 1980 é criada a Associação Brasileira dos Bancos Comerciais (ABBC) que tinha como papel a representação dos bancos de pequeno e médio porte (ARY MINELLA, 1996).

Outro importante marco da década é a criação da Associação Brasileira de Bancos Internacionais (ABBI), o estabelecimento da mesma já nos indica a expansão que os bancos estrangeiros (e assim, o capital estrangeiro) havia alcançado naquele momento. A abertura a este tipo de capital fica clara ainda nas políticas implementadas durante o golpe empresarial-militar. Contudo, são nas décadas supracitadas que observamos a expansão de forma mais intensa da abertura ao capital estrangeiro, representado pelos bancos privados internacionais que se estabeleceram em território brasileiro neste período. Como Minella aponta “Entre os 236 bancos existentes em janeiro de 1993, os bancos estrangeiros totalizavam 17, mas igual número era considerado privado nacional com controle estrangeiro, e outros 32 como privados nacionais com participação estrangeira.” (1994, p.513). Os empresários financeiros tinham uma clara defesa ao capital estrangeiro e ao analisarmos os tipos de bancos privados que se constituem no país a partir do fim da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, fica perceptível que uma parte considerável dos bancos privados haviam sido formados com o apoio de capital estrangeiro, ou então, tinham empresas estrangeiras ligadas à sua atuação. Assim a defesa ao capital estrangeiro também seria vista nos discursos das organizações de representação da classe financeira, expressos por seus diretores. A exemplo, o diretor da FENABAN e FEBRABAN no ano de 1988 discorre a respeito do texto da Constituinte que “(...) contrárias ao progresso do País, como as distinções insustentáveis entre empresa nacional e estrangeira, a

consagração do princípio da reserva de mercado e outras decisões que afastam o capital estrangeiro do Brasil” (DINIZ, 1988, Apud. MINELLA 1994).

Esta intensa abertura e expansão do capital privado andava em consonância com as políticas difundidas pelos grandes organismos internacionais ligados também à área econômica, como FMI e Banco Mundial. Dada as condições de desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil, as instituições financeiras internacionais exercem grande poder sobre as políticas públicas – sobretudo econômicas – como Minella (2003, p.249) aponta:

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.

Tais políticas, de abertura para bancos estrangeiros no país, buscam difundir a hegemonia dos países de capitalismo central durante as décadas de 1970 e 1980, e ao longo, também, da década de 1990. Não à toa, a criação da ABBI data exatamente um ano antes do que já foi referido no texto, o Consenso de Washington, que dentre as premissas constavam “*abertura econômica*, visando a diminuição do protecionismo estimulando o maior investimento de *capital estrangeiro*” (LAMOSA, 2014, grifos nossos.).

Dentro das instituições de representação da classe financeira, é observado a presença do grupo Itaú bem como do grupo Unibanco. Em estudo feito por Minella (1996), do ano de 1988 a 1995 o Itaú teve participação em quatro órgãos de representação de classe, nesse mesmo período o Unibanco obteve a participação em três órgãos. Outra característica notada pelos estudos do autor é a falta de “rotatividade” de representantes dentro dos quadros de direção das organizações. Como o autor expõe, “Em termos gerais, portanto, observamos que os grupos financeiros, e especialmente os de maior porte, têm desenvolvido uma política de ativa participação nos órgãos de representação do sistema financeiro brasileiro” (1996, p.90). Além da representação dentro de tais organizações, os intelectuais orgânicos da classe financeira, em especial, os grupos financeiros de maior porte “abriam” mão das cadeiras na direção dos bancos privados, para assumir postos dentro de organizações nacionais. Postos de dentro do governo também são assumidos por tais atores, como por exemplo ministérios e cargos diplomáticos, como o autor coloca:

Além disso, alguns grupos financeiros (quatro em especial) se caracterizaram pelo trânsito de seus quadros diretivos para o comando de aparatos de decisão do Estado, principalmente relacionados com a área econômico-financeira (Ministérios, Conselho Monetário Nacional, Banco Central e instituições financeiras estatais). (MINELLA, 1996, p.90)

A atuação dos banqueiros, ou empresários financeiros, dentro da esfera do aparato estatal, deixa clara a íntima relação pessoal dos mesmos com quadros governamentais e a influência que os banqueiros exercem na política (sobretudo a política econômica) no país. Como exemplos, Olavo Setúbal, um dos componentes do grupo Itaú, assume durante o governo Sarney o Ministério das Relações Exteriores. No caso Unibanco, a relação com o poder político é ainda mais íntima e datam ainda a “Era Vargas”. A família Moreira Salles desfrutava de certo capital social perante as camadas mais altas da sociedade, principalmente nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Assim a família Moreira Salles dispunha de uma íntima relação com a família Vargas, logo no início de seu mandato, realizando festas e jantares, em que, o então presidente era uma das presenças habituais. No tópico acima, em que tratamos da origem do Banco Unibanco, ficou nítido que o volume de capital social que a família dispunha foi de suma importância para a alavancada do banco como um dos maiores bancos privados do Brasil. Esse volume de capital, como Bourdieu também coloca, “depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (2003, p.67). Ao longo dos anos, a relação íntima com quadros do governo continuará a ser passada pelas gerações posteriores dos banqueiros até meados da década de 1990, quando os herdeiros do grupo Moreira Salles passam a não ocupar mais cargos efetivos dentro da esfera governamental. Contudo, a não atuação dentro da esfera política, não fará com que os integrantes do grupo Unibanco não continuem exercendo influência na mesma.

A ocupação de cargos dentro do aparato estatal, como os que já foram aqui citados, segue sendo uma estratégia dentro do grupo de empresários financeiros (mas não apenas dessa fração) ao longo dos anos posteriores. A exemplo, a direção do Banco Central nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) como também nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), tem como integrantes intelectuais orgânicos ligados ao sistema financeiro privado, e ao capital estrangeiro. Para Minella fica clara a intenção dos grandes empresários financeiros ao exercer tais cargos sendo

“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” (2003, p.253).

A estreita relação com o Estado, tanto diretamente, ocupando cargos do governo, quanto de maneira indireta, na composição dos quadros de direção das federações nacionais e associações da classe, fez com que o discurso empresarial financeiro fosse difundido perante a sociedade de forma ainda mais robusto na década de 1990, como aponta Minella:

O discurso empresarial constitui-se numa prática especial. Em muitas ocasiões, é esse discurso que influencia (ou determina) a agenda política, aquilo que pode e deve ser discutido prioritariamente. Isso influi ou até condiciona os "discursos" e as energias mobilizadoras de outros sujeitos sociais. Em suma, gera ou condiciona novos comportamentos. (1994, p.506)

É neste período que as concepções de “empresa-cidadã”, “responsabilidade social”, entre outras, se intensificam nas discussões políticas e no meio social como exposto na introdução desta pesquisa. Como aponta novamente Minella (1994), ao tratar da forma como a classe empresarial no país muda sua forma de atuação diante das mudanças nas políticas implementadas, principalmente a partir do processo de redemocratização, para o autor, a classe empresarial “passou a atuar e a veicular de forma direta e aberta um conjunto de posicionamentos e demandas através da grande imprensa e nos meios de comunicação em geral.” (p. 505). Um dos principais intelectuais do banco Unibanco, que exerceu cargos de diretoria em diversos órgãos de representação de classe, como FENABRAN, FEBRABAN, CNF e ainda o Instituto Liberal foi Roberto Bornhausen. O mesmo evidencia a lógica da responsabilidade social em suas falas defendendo “o princípio da **responsabilidade social** e do compromisso da empresa para com os **valores da comunidade** a que pertence” (BORNHAUSEN, 1979, Apud MINELLA, 1994, p. 516, grifos nossos).

Outro fator que corrobora com a expansão dos bancos privados e sua atuação na política, expressivamente na política econômica, é a formação mais clara do capital financeiro (HHILFERDING, 1985) no Brasil. Foram intensos investimentos de capital bancário em setores que não faziam parte do setor financeiro, muitas vezes setores industriais. No caso do Itaú, tal prática já era conferida a mais tempo, a origem do capital bancário da família Setúbal e Villela tem estreita ligação com o setor industrial da

economia brasileira. Diferentemente dos Moreira Sales que tem seu capital advindo principalmente do setor agrário, mais especificamente o setor cafeeiro e que só posteriormente, durante a fase de crescimento do banco, é que passam a investir nos demais setores econômicos. Como Hilferding coloca ainda em 1985, “Uma parte cada vez maior do capital empregado na industrial é capital financeiro, capital disponível dos bancos e, pelos industriais.” (p.219).

O que se vê com esses investimentos de capital bancário a partir da década de 1980 é a crescente participação dos mesmos intelectuais orgânicos da burguesia financeira em diversos outros setores. Tais sujeitos, como diretores, e os mais variados membros dos conselhos dos bancos, que, antes tinham suas atuações apenas no setor bancário, agora formam uma rede com atuação em múltiplos setores da economia brasileira. É notável que, a partir da década de 1990 os maiores bancos nacionais privados (Bradesco, Unibanco e Itaú) intensificam ainda mais tais investimentos, alicerçados pelas políticas de intensas privatizações de empresas estatais durante tal período (MINELLA, 1994). Essa atuação nos demais setores, não necessariamente concedem aos banqueiros os mesmos “cargos” dentro de outras empresas (como direção), mas em sua maioria lhe concedem cadeiras nos conselhos que são importantes para as tomadas de decisões.

O fim da década de 1980 e início dos anos de 1990 são marcados ainda pela desregulamentação do setor financeiro, visando a intensificação da expansão dos bancos privados, e a criação dos bancos múltiplos. Nesse sentido, a desregulamentação “se expressa na gradual eliminação de controles legais sobre taxas de juros, alocação do crédito e áreas de atuação das instituições financeiras, pela qual o modelo de sistemas financeiros segmentados vem sendo substituído pelo modelo de “bancos universais”” (HERMANN, 2010, s.p.). A defesa da desregulamentação financeira era expressa e difundida pelas organizações de representação de classe como FENABAN, FEBRABAN e CNF que, no período de 1989 a 1992 tinham como presidente o mesmo intelectual Cochrane Jr. Em discurso o empresário financeiro expressa que “Os bancos vivem submetidos a um excesso de regulamentação que lhes tolhe a liberdade de agir. E grande parte do que lhes é imputado é devido ao cumprimento dessas normas do Poder Executivo (...)” (COCHRANE, 1989, Apud MINELLA, 1994, p.520). Ao longo da década de 1990 segue sendo exigida a implementação da agenda de corte neoliberal pelas organizações de representatividade dos empresários financeiros, bem como dos intelectuais orgânicos que compõem os quadros de direção das instituições.

Em 1992 as agências de representação da classe financeira passaram a difundir não apenas a desregulamentação bancária, ou seja, uma diminuição das políticas de controle estatal da economia brasileira. O discurso, expresso principalmente pelo presidente das Federações, visava a disseminação das políticas de privatização e o que seria chamado mais adiante de políticas de parcerias público-privado – mas que no discurso do empresário ainda não eram expressas com tal nome. Passa a ser propagada de forma mais intensa a ideia de que o Estado já não consegue mais atender as demandas da sociedade, e que a esfera privada assumiria então, seja em conjunto ou não com o Estado, as suas funções perante a sociedade. Como Minella aponta no discurso do então presidente das Federações, "A privatização dos serviços públicos aumentaria a eficiência do Governo e reduziria seu déficit. Somente a empresa privada poderia "salvar e melhorar" esses serviços, porque as "regras da economia liberal" a obrigam a ter êxito." (1994, p.520). A partir da intensificação dos investimentos fora do setor financeiro, e a desregulamentação do sistema em conjunto com as políticas de privatizações, há um movimento de concentração bancária envolvendo os maiores bancos privados nacionais.

Uma das principais medidas governamentais que é estabelecida durante o período é a Medida Provisória (MP) nº 1.514 de 7 de agosto de 1996, que “Estabelece mecanismos objetivando incentivar a redução da presença do setor público estadual na atividade financeira bancária, dispõe sobre a privatização de instituições financeiras, e dá outras providências.” (BRASIL, 1996). Foi tal MP que deu origem ao Programa de Incentivo à Redução do Setor Público Estadual na Atividade Bancária (PROES), o programa tinha como objetivo o financiamento por parte do governo federal aos bancos estaduais que estavam endividados. Contudo, o financiamento da dívida só poderia acontecer mediante a condição do estado adotar tais medidas referente aos bancos “Extinção; Privatização; Transformação em Instituição não financeira (agência de fomento); aquisição do controle pelo governo federal, que deverá privatizar ou extinguir a instituição; e saneamento” (JUNIOR, 2004, p.84).

Aliado às novas regulamentações do setor e a venda de uma grande parte dos bancos públicos, o que se vê ao longo da década de 1990 é um acentuado processo de centralização bancária. Durante tal processo, houve diversas fusões e aquisições de bancos estatais por bancos privados nacionais e internacionais, não à toa, neste período houve o crescimento dos maiores bancos privados brasileiros, Bradesco, Unibanco e Itaú. Como Freitas (2011) mostra, sobretudo nos últimos anos da década houve uma

intensificação nos processos de compra ou fusões bancárias no país “quando ocorreram 38 operações, em um movimento similar ao observado nos países centrais e em vários países latino-americanos.” (p. 15).

Apenas no decorrer das vendas dos bancos públicos, o Itaú adquiriu quatro bancos estaduais, ficando atrás somente do Bradesco, que dentre os bancos privados foi o que mais teve aquisições na época. Em 1997 o Itaú assume o controle dos bancos estatais Banerj, Bemge e Banestado. Visando as parcelas mais altas da sociedade, o Itaú adquire o controle do Banco Francês e Brasileiro, que mais tarde se tornaria o Itaú *Personalité*. Ainda na mesma década, o Itaú expande seus negócios para América Latina, mais especificamente Buenos Aires com a compra de um banco argentino. O Unibanco também participa das negociações e leilões até a aquisição do Banco Nacional. Faz necessária a observação novamente da estreita relação que a família Moreira Sales dispõe com figuras ligadas à esfera governativa. As negociações para a privatização do Banco Nacional ocorreram quando o presidente do Banco Central era Pêrsio Arida, que ocupava uma cadeira no conselho do Unibanco, e o ministro era Pedro Malan, que em 2003 assumiu como vice-presidente do conselho do Unibanco após deixar o cargo no governo.

Desta forma fica claro o caráter oligopolista que os bancos privados assumem a partir da década de 1990, sua acentuada atuação nas políticas públicas, sobretudo econômicas do país. Dessa forma, a década de 1990 marca a consagração do Itaú como um dos maiores bancos privados brasileiros estando atrás somente do Banco Bradesco. Este cenário mudou em 2008, com a fusão dos dois grandes bancos privados, o Itaú que ocupava a segunda colocação no ranking de maiores bancos nacionais privados, com o Unibanco, dando origem assim ao Itaú Unibanco e assumindo o posto de maior banco privado brasileiro.

2.4 A CRISE DE 2008 E A FUSÃO DOS DOIS GRANDES GRUPOS DE BANQUEIROS DO BRASIL.

O triênio de 2007, 2008 e 2009 foi marcado pela intensa crise financeira mundial, ou como ficou conhecida, a Crise do *Subprime*. A crise tem sua origem em meados de 2007 nos Estados Unidos, sendo o mercado imobiliário em conjunto com o mercado financeiro (bancos de investimento e seguradoras) os principais desencadeadores da

mesma. (BUSNARO, 2012). O mercado imobiliário estadunidense havia tido um considerável crescimento durante os primeiros anos do século XXI, porém, já no ano de 2006 é sentido o começo da saturação desse mercado. Como Urbini (2015) mostra, há uma transferência de capital fictício para o setor imobiliário estadunidense, principalmente com créditos de alto risco. Com a saturação do mercado imobiliário houve como consequência uma queda no preço dos imóveis. Ocorreu em conjunto a facilitação de empréstimos e financiamentos (crédito) a indivíduos que não apresentavam garantias para o pagamento do mesmo. Como coloca Busnaro:

Além da queda dos preços dos imóveis, e conseqüentemente a perda de ganhos do setor, aqueles que financiaram a compra de suas casas começaram a não saldar suas dívidas, principalmente aqueles que eram tinham menos condições de saldar suas dívidas e, conseqüentemente, ofereciam mais risco à instituição financeira que o concedeu crédito. (2012, p. 7).

Ganzert, Terra e Martinelli (2016) salientam que “muitos analistas culpam a abundância de crédito imobiliário para o crescimento da demanda por casas”. Segundo os principais analistas, a forma “fraudulenta” com que os créditos foram aprovados geraram uma instabilidade no sistema que poderia deflagrar, em médio prazo, o aumento vertiginoso da inadimplência (Shiller, 2008, apud Ganzert, Terra e Martinelli, 2016). Foi a partir da concessão descontrolada de diversos empréstimos hipotecários com alto risco (daí o nome dado à crise), que levou inúmeros bancos à bancarrota, havendo uma queda no índice de Dow Jones (um dos mais importantes indicadores do mercado americano). Tal situação teve efeito em bolsas de valores de diversos países ao redor do mundo. Os efeitos da crise foram sentidos em outros ramos do mercado, não apenas no bancário. Diversas empresas foram a falências e outras vendidas com preços abaixo do mercado. Durante os primeiros meses de intensa crise, houve a quebra de diversos bancos, dentre os quais o mais importante no período foi o Lehman Brothers, um banco de investimentos com atuação em praticamente todo o globo. Logo após ocorre o desencadeamento de diversas consequências da crise como, aumento do desemprego, expectativa negativa dos agentes frente a dinâmica econômica (LIMA; DEUS, 2013), além também da crise de confiança que se estabelece, não apenas na parcela do mercado financeiro estadunidense, mas em toda a sua economia. (PEREIRA, 2009).

Dadas as condições do desenvolvimento do capitalismo, em sua última fase, o imperialismo, a crise financeira, ocorrida inicialmente nos Estados Unidos, foi sentida não apenas na econômica norte-americana, mas em todo o globo. “Tudo isto pode ocorrer

porque os sistemas financeiros nacionais foram sistematicamente desregulados desde que, em meados dos anos 1970, começou a se formar a onda ideológica neoliberal ou fundamentalista de mercado.” (PEREIRA, 2009, p.134). Contudo, os que mais sentiram os efeitos foram os países de capitalismo dependente ou periféricos:

As economias periféricas passaram a conviver com uma forte instabilidade cambial (e, nos momentos de desvalorização da taxa de câmbio, com pressões inflacionárias), redução do estoque das reservas internacionais, redução nos preços dos produtos exportados que, em conjunto com a desaceleração do volume de exportação, implica problemas nas contas externas. (...) [agravou-se assim] o quadro conjuntural de uma inserção na economia mundial que já é, por razões estruturais, dependente e subordinada ao comportamento do centro da acumulação mundial do capital. (CARCANHOLO, 2011, p.79, apud URBINI 2015)

No Brasil, o primeiro sintoma da crise foi a escassez de crédito internacional, ou seja, a diminuição de capital estrangeiro sendo injetada na economia brasileira. Uma vez que os maiores bancos privados nacionais sofriam forte influência do capital estrangeiro, a saída encontrada pelo setor bancário foi a retração de crédito a empresas nacionais (LIMA; DEUS, 2013). Houve por parte do governo o investimento do fundo público para recuperação de empresas à beira da falência (VIEIRA, 2019). Diante de tal situação, o governo brasileiro, na época presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, instruiu os bancos públicos brasileiros, como a Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil (BB) e Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), para ampliar os financiamentos, a fim de que fosse menor sentido os efeitos da crise no mercado brasileiro. Na maior parte das economias capitalistas mundiais, foi o Estado que arcou com a crise “quando vemos o Estado surgir em cada país como a única tábua de salvação, como o único possível porto seguro, fica evidente o absurdo da oposição entre mercado e Estado proposta pelos neoliberais e neoclássicos.” (PEREIRA, 2009, p.134).

Mesmo diante da crise, o Banco Itaú e o Unibanco ocupavam respectivamente, o segundo e o quarto lugar dos maiores bancos privados nacionais. Em novembro de 2008 ocorreu uma nova fusão. As *Holding Itaú* e Unibanco fundiram-se, visando a ampliação pela América Latina, dando origem ao Itaú Unibanco *Holding S.A.* (VIEIRA 2019). O Itaú Unibanco tornou-se o maior conglomerado financeiro da América Latina e um dos 20 maiores bancos do mundo. Frente a crise e a fusão dos dois grupos, o banco Itaú Unibanco eleva seus índices econômicos, possuindo um aumento na liquidez e solidez financeira do banco, “A prova disso é o índice de liquidez da holding, que subiu 60% em

relação ao Itaú e 68% ao Unibanco” (POETA, SOUZA e MURCIA, 2010, p. 56 apud URBINI 2015).

Após a maior fusão da história do mercado financeiro brasileiro, a *Holding Itaú Unibanco* continua a ampliar seus investimentos. Um ano após o estabelecimento da crise, em 2009, houve a fusão com a Porto Seguro, dando origem a Porto Seguro Itaú Unibanco Participações S.A. Passados 3 anos o grupo entra no *ranking* de maiores empresas do mundo da Revista Forbes, um ano após é adquirida também a empresa Credicard. Atualmente Itaú Unibanco abrange todas as regiões brasileiras, atuando em 21 países na América Latina e Europa com mais de 5 mil agências bancárias no Brasil e em outros países (URBINI, 2015).

Durante a origem dos dois bancos até a formação do maior conglomerado financeiro do país fica clara a íntima relação dos intelectuais orgânicos que compõem os dois grupos com agentes do governo. Essa relação influencia diretamente nas tomadas de decisões governamentais e políticas públicas do país. Tanto de forma mais direta, quando em muitos casos essa relação íntima se transfigura em cargos diretos dentro do governo como ministérios, secretarias etc. ou como no caso das associações de classe, em que é difundido o discurso hegemônico da classe financeira. Como coloca Minella (1994), é inegável a influência e o poder político que essa classe exerce no país.

A década de 1990 marcou a ascensão do novo bloco histórico neoliberal no Brasil. Houve um aumento na difusão do discurso empresarial, não apenas na tomada de cargos efetivamente dentro do aparato estatal, como também de forma “indireta” a partir do consenso da sociedade civil. Como já tratamos no capítulo anterior, durante tal período passou a ser expressa uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), “Nesse contexto, empresas multinacionais e fundações empresariais passaram a auxiliar as classes dirigentes na difusão de princípios e valores que legitimam o capitalismo pelo mundo.” (VIEIRA, 2019, p. 109). Neste sentido é importante entendermos como o grupo Itaú-Unibanco atua sob a nova pedagogia da hegemonia através de seus aparelhos privados de hegemonia, suas fundações e instituições.

CAPÍTULO 3: O COMPLEXO PEDAGÓGICO DO GRUPO ITAÚ UNIBANCO: OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA DA CLASSE FINANCEIRA NA SOCIEDADE.

Os capítulos 2 e 3 da atual pesquisa foram divididos para uma melhor compreensão do leitor, uma vez que o capítulo anterior foi destinado a contar a história da fundação dos dois bancos. Neste capítulo, apresentamos o que é o “complexo pedagógico”, os principais Aparelhos Privados de Hegemonia do grupo ITAÚSA, que visam disseminar e difundir a nova pedagogia da hegemonia. Tal disseminação pode tomar formas que sejam diretamente na escola e em meios culturais, ou a partir da busca do consenso, que se traduzem na forma que estes APHs atuam na disseminação da hegemonia dominante, por meio da influência que tais instituições exercem dentro das discussões de políticas públicas, contrarreformas educacionais no país. Assim, este capítulo foi destinado a entendermos como estão divididos os aparelhos privados pertencentes ao grupo Itaú Unibanco.

O atual capítulo está dividido em 5 subtópicos. Os primeiros 2 tópicos apresentamos os dois institutos ligados primeiramente ao banco Unibanco e a família Moreira Salles. O primeiro, e mais antigo, aparelho analisado foi Instituto Unibanco, que tem sua origem no ano de 1982, defende atuar para a melhoria da educação pública no Brasil. O segundo APH foi o Instituto Moreira Salles, fundado quase duas décadas antes da fusão dos bancos, no ano de 1987 e afirma atuar com um foco na conservação e disponibilização de acervos relevantes para o estado da arte no Brasil. As duas organizações são elaboradas e fundadas pela Família dos Moreira Salles. Logo após, apresentamos os 3 APH's originados pelo grupo Itaú e as respectivas famílias, Setúbal e Villela. Assim, o terceiro tópico deste capítulo é destinado ao Instituto Itaú Cultural. Criado no ano de 1987 tem um objetivo mais amplo que o IMS, e além de tratar da arte no Brasil, afirma ser desenvolvido para pesquisa e produção de conteúdo para mapeamento, incentivo e difusão de manifestações artísticas no país. O quarto tópico é uma breve apresentação do Centro de Estudos em Educação, Cultura, e Ação Comunitária, fundado no mesmo ano em que o Instituto Itaú Cultural, o CENPEC desenvolve diversos projetos de intervenção pedagógica nas escolas públicas do Brasil, que acompanham as contrarreformas voltadas ao campo educacional no país. Por último, apresentamos a Fundação Itaú Social, que é o APH no qual se debruça esta pesquisa.

Neste quinto tópico, há uma pequena apresentação da Fundação seguida do mapeamento dos seus programas e projetos, que se inserem em três linhas de ação que a instituição tem ligadas ao que a Fundação chama de premissas de ação, sendo elas: Formação, Avaliação e Recursos. Fazemos apresentação do complexo pedagógico do grupo ITAUSA, seus principais projetos e sua atuação na sociedade a partir de outras autoras que já se debruçaram sobre alguns dos APH's relacionados ao grupo. Nesse sentido, nossa pesquisa se baseou nos estudos de Lia Urbini (2015), Thaylla Paixão (2016), Nívea Vieira (2019), além também da pesquisa de André Martins (2007) sobre a nova sociabilidade.

O discurso em defesa de um “liberalismo social” era feito pela classe financeira e empresarial desde o fim da década de 1970. Como por exemplo o discurso expresso por um dos intelectuais da classe empresarial Roberto Bornhausen, que, anos após tornou-se um dos diretores e um dos fundadores do Instituto Liberal (IL¹⁶), e diretor das principais associações de representação da classe financeira durante a década de 1980 e 1990. O empresário defende o posicionamento sobre o “liberalismo social” como “princípio da responsabilidade social e do compromisso da empresa para com os valores da comunidade a que pertence” (BORNHAUSEN, 1979, Apud. MINELLA 1994, p. 516). Porém é, principalmente, durante as décadas de 1980 e 1990 que este discurso passa a ser difundido de forma ainda mais intensa.

O fim dos anos 1980 foi marcado pela ressocialização da política brasileira e a redemocratização do país, chegando à década de 1990 com as contrarreformas estruturais implementadas pelo social-liberalismo, sendo intensificadas, principalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como foi visto anteriormente nesta pesquisa. Ao recordarmos os estudos de Gramsci, o autor coloca como nas sociedades ocidentais há a necessidade da obtenção de consenso, não apenas através do Estado com seu aparato coercitivo, para que o projeto de sociedade da classe dominante possa se tornar hegemônico. Assim a difusão do discurso empresarial é parte importante para a hegemonia do capital, uma vez que exerce a função do consenso na sociedade. Esse discurso pode ainda, como visto durante as discussões políticas da década de 1990 com as organizações de classe, influenciar ou determinar uma agenda política, como coloca Minella (1994, p.506) “aquilo que pode e deve ser discutido prioritariamente. Isso influi

¹⁶ O Instituto Liberal foi um dos grandes APH da classe empresarial a defender e difundir o neoliberalismo no Brasil, porém a atual pesquisa pretendeu se debruçar nos APH's vinculados ao grupo ITAÚ UNIBANCO, para saber mais sobre a atuação do IL na difusão do neoliberalismo no Brasil ler “Burguesia e a nova sociabilidade: Estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo” (MARTINS, 2007).

ou até condiciona os "discursos" e as energias mobilizadoras de outros sujeitos sociais. Em suma, gera ou condiciona novos comportamentos.” Lamosa ao tratar a nova sociabilidade do capital, coloca que:

Este conceito é usado, entendendo que as classes sociais produzem e reproduzem ao longo da história as condições objetivas e subjetivas de sua existência. Na atual fase do capitalismo, estas condições foram substancialmente modificadas, refletindo em um *novo padrão de sociabilidade* e em novos preceitos de participação, cidadania e organização. (LAMOSA, 2010 p.1)

O autor em seus estudos coloca como este novo padrão de sociabilidade foi fundamentado e difundido por importantes aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa, como CNI, IL, Instituto Ethos, entre outros (LAMOSA, 2010). Ainda durante a década de 1990 Minella (1994) já apontava a importância e a grande influência que o discurso empresarial exercia na política brasileira. Discurso este que se materializa no projeto hegemônico da fração empresarial e financeira da sociedade civil, fruto dos processos históricos dentro da luta de classe pela hegemonia. Ao longo das últimas décadas, principalmente a partir de 1970, as alterações histórico-políticas no modelo de reprodução do capital que fundamentam as relações sociais dentro do modo de reprodução capitalista, formaram a base para a construção do “discurso” empregado pela fração empresarial da burguesia a partir de 1990. Dentro das mudanças apresentadas pelo novo padrão de sociabilidade, está uma nova “sociedade civil ativa”, que:

“Significaria abrir um espaço para a “restauração das solidariedades danificadas” e para a promoção da “coesão cívica” - ou coesão social- por intermédio da disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas que permitiriam enfrentar os desafios da chamada era das “incertezas artificiais” (LIMA, MARTINS, 2005, p.52).

Em consonância com o novo padrão de sociabilidade, o grupo Itaú Unibanco concentra uma parcela considerável de aparelhos privados que atuam na difusão ideológica do grupo perante a sociedade. Possuindo 4 APH's ligados a holding ITAÚSA, possui ramificações nos mais diversos setores da sociedade, como entretenimento, cultura, e sobretudo, no campo educacional, que sob a hegemonia burguesa, como colocam Neves e Anna (2005, p.29) “a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia”. É neste contexto, a partir da nova sociabilidade que apresentaremos as principais Fundações e Institutos ligados ao grupo Itaú Unibanco Aparelhos privados de hegemonia que atuam como

intelectuais da classe burguesa, difundindo a “nova pedagogia da hegemonia”, buscando compreender a enorme função de influenciador de políticas públicas que o grupo exerce na sociedade, seus principais formuladores e intelectuais ligados aos APH’s.

3.1 INSTITUTO UNIBANCO

Dentre os Aparelhos Privados de Hegemonia que foram fundados pelo grupo Unibanco e a família Moreira Salles, o primeiro deles é o Instituto Unibanco (IU), que tem sua fundação no ano de 1982. Diferentemente de outra instituição ligada à família, que veremos no próximo tópico, o Instituto Unibanco não deixa clara sua história em seu próprio site. A falta de informações que sejam apresentadas pelo próprio instituto sobre sua história faz com que a apresentação e análise do aparelho seja ainda menos profunda do que com relação aos outros APH’s do grupo ITAÚSA. Em um primeiro momento, o instituto logo após a sua fundação diz apoiar projetos de terceiros, das mais diversas áreas. Contudo, em momento algum há a informação (por parte da própria instituição) sobre quais são estas áreas que o instituto visava apoiar. Após 20 anos de sua fundação, no ano de 2002, o Instituto converte sua atuação completamente para o campo educacional, que segundo o IU objetivava obter “um maior impacto social” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, s.p.). O mesmo passa também a elaborar seus próprios projetos educacionais.

No ano de 2007 há um maior enfoque das atividades do Instituto com atuação no Ensino Médio (EM). Em 2008 o Instituto dá início ao que será futuramente o seu principal projeto, o Jovem de Futuro. Segundo o IU, o projeto tem como premissa “que uma **gestão** de qualidade, eficiente, participativa e **orientada para resultados**, com equidade pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, s.p. grifos nossos). Não fica claro, na apresentação em que o IU faz de seu projeto, o que chama de “resultados”. Nesse sentido, entendemos que, o que a maior parte dos aparelhos privados de hegemonia burguesa voltados ao campo educacional chama por resultados, nada mais são do que a média quantificada obtida pelas escolas públicas nos processos avaliativos, tanto governamentais (nacionais e estaduais), quanto dos organismos internacionais. Assim, o projeto ocorre em “parceria” entre secretarias de educação dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, oferecendo assessoria técnica, formações, análise de dados e sistemas tecnológicos desenvolvidos pelo próprio instituto.

Em 2009 o Ministério da Educação (MEC) reconheceu o projeto como Tecnologia Educacional (TE). Segundo o MEC, as Tecnologias Educacionais "referem-se a processos, ferramentas e materiais que dão suporte às redes estaduais e municipais de ensino" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, s.p.). Essas tecnologias podem ser desenvolvidas por diversas instituições, como afirma o diretor de políticas de formação, materiais didáticos e tecnologias da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Marcelo Soares. "São experiências bem-sucedidas, desenvolvidas por especialistas em educação, universidades, **empresas e organizações não-governamentais**, que deram certo e podem ser replicadas." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, s.p. grifos nossos). Dois anos mais tarde, o projeto foi articulado ao programa do MEC chamado Ensino Médio Inovador (ProEMI) pela portaria nº 971, de 2009. O programa, que ocorreu em Juiz de Fora, e logo após foi expandido para as regiões dos estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Piauí, Goiás e Paraná, objetivava segundo o MEC:

"Apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e **financeiro**, consoante à **disseminação da cultura** de um currículo dinâmico, **flexível**, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, s.p. grifos nossos).

Assim o programa se mostrava alinhado já a reforma do ensino médio que era debatida desde então. O ano de 2014 foi de grande movimentação do instituto frente a educação pública com a abertura de editais de Gestão Escolar para Equidade. Um ano após o instituto reuniu mais de 1.900 estudantes de diversos estados os quais tinham parceria com o projeto Jovem de Futuro, em uma espécie de seminário que objetivava propagar o modelo de gestão escolar defendido pelo grupo. Durante os anos de 2015 e 2016 foram realizados seminários em parcerias com as secretarias de educação de estados os quais tinham parcerias com o instituto, bem como novos editais de Gestão Escolar para Equidade foram abertos.

O instituto é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do grupo Itaú Unibanco e atua diretamente com a escola pública, em que afirma em seu site "dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes." (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, s.p.). Hoje em sua plataforma digital, o instituto afirma que "atua para a melhoria

da educação pública no Brasil, por meio da gestão educacional para o avanço contínuo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, s.p.). Ou seja, o IU atua na gestão de escolas públicas, com apoio técnico e administrativo/pedagógico em diversos estados no país, com uma visão orientada para a “sustentabilidade dos resultados de aprendizagem”, nas palavras do instituto. Sabemos que, desde a implementação do social-liberalismo, sobretudo, a partir da década de 1990, ocorreu uma intensa ampliação de políticas públicas que corroboraram com a entrada do empresariado nas escolas públicas. Estes acordos, programas e projetos, como os que são feitos com o IU, permitiram que as escolas permaneçam sendo públicas, porém sendo empregadas em sua gestão e administração a lógica empresarial do capital (MONTEIRO, 2013).

A instituição, assim como o Instituto Moreira Salles (próximo tópico deste capítulo), é mantida por um fundo *endowment* (fundo patrimonial), o que lhe permite a "definição de objetivos estratégicos e metas a longo prazo", uma vez que o mínimo anual disponível para manter o funcionamento da instituição não precisa ser captado ou repassado de lugar algum que não seja o patrimônio do banco.” (URBINI, 2015, p. 156). Como *endowment* a autora define que:

De acordo com SOTTO-MAIOR (2011), a mais adequada tradução brasileira para *endowment* não seria dotação, mas sim "fundo patrimonial", designando "estruturas que recebem e administram bens e direitos, maioritariamente recursos financeiros, que são investidos com os objetivos de preservar o valor do capital principal na perpetuidade, inclusive contra perdas inflacionárias, e gerar resgates recorrentes e previsíveis para sustentar financeiramente um determinado propósito, uma causa ou uma entidade" (SOTTO-MAIOR, p.66 apud URBINI, 2015, p. 148).

Hoje o IU detém 3 grandes frentes de atuação, sendo a principal delas já citada, o projeto Jovem de Futuro, o programa Estudar Vale a Pena, que tem seu foco o combate a evasão escolar, atuando também no incentivo ao trabalho voluntário no ambiente escolar, o programa Entre Jovens, que tem como objetivo a tutoria nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno escolar.

Diferentemente do IMS o Instituto Unibanco tem uma composição mista de seus cargos dirigentes Intelectuais ligados a sociedade civil e política também compõem o quadro de administração do instituto, não havendo somente membros da família na direção do mesmo. A presidência do instituto é dividida entre Pedro Moreira Sales, que também é presidente do conselho de administração do banco Itaú Unibanco, e Pedro Sampaio Malan, o qual já foi presidente do Banco Central do Brasil e Ministro da Fazenda

durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. No currículo de Malan, consta ainda a organização do curso de economia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), curso no qual Pedro Moreira Sales foi aluno. Em “O ornitorrinco” Francisco de Oliveira faz um excelente comentário sobre o curso de economia da PUC-RJ e o momento do governo de FHC em que afirma que a universidade foi “o núcleo formulador das políticas de FHC proveio da PUC-Rio, **o templo do neoliberalismo**, a começar pelo inarredável ministro Pedro Malan.” (2003, p.148, grifos nossos). O conselho administrativo do instituto é formado por intelectuais da burguesia, ligados principalmente à área financeira, havendo somente um membro da família Villela na composição do quadro, Rodolfo Villela Marinho. O quadro de direção segue o mesmo padrão do conselho administrativo, porém sem a participação de nenhum Villela ou Setúbal. Ricardo Henriques ocupa a superintendência executiva do IU, professor de economia da Universidade Federal Fluminense, na cidade de Niterói, possuindo um amplo currículo dentro da sociedade política, exercendo cargos como secretário nas secretarias ligadas à educação continuada, alfabetização e diversidade, secretário executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social, entre outros cargos de secretariado importantes. (URBINI, 2015. VIEIRA, 2019).

O quadro administrativo do Instituto Unibanco é formado não apenas por sujeitos ligados às famílias (Moreira Sales, Setúbal e os Villela), mas, principalmente por diversos intelectuais da burguesia. Vieira a respeito do quadro que compõe a direção do instituto, que:

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 órgão decisórios da sociedade política.(VIEIRA, 2019, p. 120)

Assim como toda a história da fundação e expansão do banco Unibanco, a composição do seu primeiro aparelho privado de hegemonia não seria diferente, os dois se entrecruzam com os intelectuais ligados ao governo. Grande parte de seu quadro administrativo é formado por intelectuais que já fizeram parte da esfera governamental, e inclusive, em organismos internacionais como o Banco Mundial. Nesse sentido, concordamos com Vieira (2019, p.99) ao salientar que, “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.”. Assim a composição desses diversos intelectuais na administração do instituto nos aponta que o objetivo de “melhoria da educação pública no Brasil” não passa apenas pelas “tecnologias inovadoras” elaboradas pelo instituto e implementadas na escola, mas também nas novas formulações de políticas educacionais nos últimos anos.

3.2 O INSTITUTO MOREIRA SALLES (IMS)

A criação do Instituto começa antes da inauguração de sua primeira sede, com a criação do Instituto de Artes Moreira Salles em 1987, e posteriormente com a criação da Casa de Cultura Poços de Caldas. Ao visitar o site do instituto é datado como início do mesmo o ano de 1992, na cidade de Poços de Caldas. Urbini (2015) ao analisar os relatórios do instituto afirma que o mesmo nasce com 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 p.148). Porém antes mesmo da criação do instituto, o Unibanco já realizava ações relacionadas à cultura da sociedade, inclusive em conjunto com a Rede Globo, como por exemplo a campanha “ler é viver” de 1976 com distribuição de mais de 400 mil livros nas agências do banco.

O instituto abrange áreas de fotografia, música, literatura e iconografia, com exposições de artes plásticas de diferentes artistas, atuante hoje em 3 cidades, sua cidade de origem, Poços de Caldas, Rio de Janeiro e São Paulo. O centro de Poços de Caldas, um dos maiores, tem cerca de 1.000 m² de área expositiva. No Rio de Janeiro o IMS é situado na antiga casa dos Moreira Salles, em um bairro nobre da cidade. Houve ainda uma unidade na cidade de Belo Horizonte, inaugurada no ano de 1997, porém a mesma encerrou suas atividades cerca de 12 anos mais tarde, em 2006. No ano de 2017 o instituto deu origem a sua 3^a unidade, situada na Av. Paulista, na cidade de São Paulo – um dos grandes centros culturais do país. Esta conta com espaços expositivos, cinema e auditório, além da biblioteca onde ficam as fotografias, salas de aulas etc. A unidade é hoje a maior do instituto contando com 7 andares.

No site do instituto, é declarado um acervo fotográfico de aproximadamente 2 milhões de fotografias dos séculos XIX e XX, nomes como Marc Ferrez, Marcel

Gautherot, Maureen Bisilliat, Otto Stupakoff e entre outros artistas são citados. Pertence ao instituto também o acervo de jornais do grupo Diários Associados no Rio de Janeiro, com cerca de 1 milhão de itens. Em sua página eletrônica, o instituto é colocado como a mais importante instituição de fotografia do país. Sobre a área musical, o instituto afirma ter uma coleção de 78 rpm, com 21 mil fonogramas, todos datando o início das gravações da musicalidade brasileira. Nesta seção são colocados artistas como Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth e Pixinguinha. Na sessão de literatura, o instituto reúne cartas, papéis, livros e documentos de arquivos pessoais de pessoas como Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Rachel Queiroz, entre outros. Na iconografia, existem aquarelas, gravuras e desenhos em papéis, com cerca de 1.800 imagens feitas majoritariamente durante o século XIX. Os artistas Charles Landseer e Von Martiues são os citados nesta seção. O site da instituição serve ainda como um “guarda-chuva virtual”, abrigando outros 16 sites e blogs, como forma de parcerias da instituição. No site do Instituto, fica clara a pretensão de estabelecer parcerias, convênios e intercâmbios com universidades e outros espaços acadêmicos que marcam a produção de ciência, tecnologia, educação e cultura. Sendo um dos objetivos do próprio instituto a divulgação da cultura nacional e a prestação de serviços a sociedade, como coloca Silva (2000, p.66, grifos nossos):

A difusão é expressa no estatuto como um objetivo que se busca atingir por meio da **associação com entidades nacionais, internacionais ou estrangeiras** de finalidades assemelhadas. Por outro lado, a referência à “prestação de serviços à comunidade” aparece nesses termos no estatuto e é definida como o oferecimento de cursos, seminários, exposições, audições, espetáculos, filmes, mostras, edições e publicações ou pela concessão de bolsas de estudo e prêmios à produção cultural.

Sobre sua direção, ao contrário do que veremos na direção dos principais APH criados pela família Setúbal e Vilella, o instituto teve como seu primeiro dirigente alguém que não fazia parte do “clã” familiar dos Moreira Salles, o poeta e jornalista Antônio Fernando de Franceschi. Dirigiu ainda o Museu de Artes de São Paulo durante os anos de 1993 e 1994, e ocupou o cargo de diretor do IMS durante cerca de 16 anos. A respeito de seu financiamento, o instituto é sustentado, a partir de dotação, pelo Unibanco e pela família Moreira Salles. Deixa evidente em sua página na internet que o instituto goza de autonomia em relação ao Unibanco. Porém, apesar de declarar a autonomia em relação ao banco mantenedor, a direção do instituto nunca esteve na sede do mesmo. Todo o corpo corporativo de direção e administração do instituto fica no mesmo prédio que está a direção do Banco Unibanco. Para além deste fato, durante os primeiros anos de atuação

e expansão o instituto utilizou-se da legislação de incentivo fiscal com a Lei Rouanet, porém, desde 2007 já não recorre a mesma. Urbini (2015) esclarece que o instituto aparece nos Relatórios Anuais do Itaú Unibanco, porém sem que suas atividades financeiras sejam retratadas de forma pública. Este fato faz do Instituto Moreira Salles diferente dos demais aparelhos privados ligados ao Itaú Unibanco, a maior parte deles atua com isenções/incentivos fiscais.

É nítida a atuação do instituto para a promoção de seu mantenedor, o Unibanco. Desde a escolha da cidade que primeiro sediaria a instituição, Poços de Caldas, apresentando uma narrativa que muito se assemelha a do Banco Unibanco, e depois sua expansão para as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, seguindo os passos de seu principal financiador. Como coloca Silva “Ao mostrar que a empresa desenvolve um programa cultural sério, que visa favorecer a comunidade, sem nenhum objetivo mercadológico imediato e sem grandes correlações com a área de marketing, consegue-se obter maiores benefícios à imagem do mantenedor.” (2000, p.64). A cultura enquanto modo de expressão da sociedade, é uma das dimensões da hegemonia. A noção do que é, para a sociedade, a cultura ou, algo dimensionado enquanto “culto” foi historicamente desenvolvido pela burguesia. Como aponta Almeida (2011, p.3) “quem, historicamente, tem definido o que é ‘culto’, ‘evoluído’ e ‘desenvolvido’ tem sido algum corpo de elite de uma classe dominante.” Durante o momento de uma transição para uma nova sociabilidade, os APH’s da classe dominante exerceram forte influência na concepção de uma nova cultura para a sociedade. Nesse sentido Gramsci nos aponta que:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1999, p.96).

Assim a cultura é enquanto um conceito móvel e uma expressão da sociedade, definida como uma estrutura da sociedade e que é realizada por camadas de intelectuais, sobretudo, das classes que mantêm a função organizativa, ou seja, a burguesia e seus aparatos de hegemonia em formações sociais capitalistas. Neste sentido, o Instituto Moreira Salles foi e continua sendo um importante aparelho privado de hegemonia na cultura brasileira, na organização das expressões culturais e sociais dos indivíduos.

3.3 INSTITUTO ITAÚ CULTURAL

O instituto tem sua origem pelas mãos de um dos patriarcas da família Setúbal, Olavo Setúbal. Ainda durante a década de 1980 o empresário começara a idealizar o instituto, e, é principalmente sob a égide da Lei nº 7.505, de 02.07.1986 que, “Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico.” (BRASIL, 1986) que foi fundado o Instituto Itaú Cultural no ano de 1987. Durante o fim dos anos 1980, e começo do que se tornaria a “era digital”, o instituto passou a criar um banco de dados sobre o estado da arte brasileira, obras que vão desde o século XIX até os dias atuais, dando origem à Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais, disponibilizando cerca de 12 mil obras e 3 mil biografias de artistas brasileiros (INSTITUTO ITAÚ CULTURAL, 2019, s.p.). Outro carro chefe da instituição foi a realização da Bienal Emoção Art ficial, criada em 2002 com o intuito de ser um evento bianual, internacional de arte e tecnologia. Há também o Observatório Itaú Cultural, criado no ano de 2006 tem seu foco na gestão, economia e nas políticas culturais, visando estudar e debater tais temas a partir de indicadores nacionais. Durante o início da década de 1990 o Itaú Cultural deu uma guinada para a escola pública com o programa Panorama Histórico Brasileiro, por meio do qual reunia uma série de documentários sobre a história do país e era distribuído de forma gratuita para escolas públicas e bibliotecas.

O instituto diz ser desenvolvido para pesquisa e produção de conteúdo, para mapeamento, incentivo e difusão de manifestações artístico-intelectuais. Assim expõe como objetivo “incentivar a produção cultural, promover a comunicação cultural e a preservação do patrimônio cultural do País” (INSTITUTO ITAÚ CULTURAL, 2021, s.p.). Em site da instituição, é colocado como missão e propósito ser a inspiração para novas criatividades e assim transformar o mundo por meio da arte. Como princípios, o instituto coloca:

1. Estimular a participação cultural e artística das pessoas.
2. Democratizar o acesso à arte e à cultura.
3. Reconhecer e apoiar a constituição de memória da arte e da cultura brasileiras.
4. Fomentar manifestações culturais e artísticas.
5. Incentivar a experimentação e novas possibilidades artísticas.
6. Apoiar artistas e pesquisadores das diversas linguagens.
7. Articular políticas de interesse público a partir dos direitos culturais (INSTITUTO ITAÚ CULTURAL, 2019, s.p.).

Como objetivos estratégicos o instituto possui 11 objetivos, são eles:

1. Conhecer e ampliar **públicos**.
2. Aprofundar as discussões e as ações relacionadas à diversidade e à acessibilidade.
3. Desenvolver e

potencializar **programas de formação**. 4. Fomentar e produzir conhecimento **sobre** arte e cultura brasileiras. 5. Apoiar a constituição, a preservação e a divulgação de acervos sobre a cultura brasileira. 6. Intensificar a **atuação nacional**, articulando e fortalecendo as organizações locais. 7. Fortalecer um ambiente **digital que** possibilite a fruição artística e cultural e a experimentação de linguagens. 8. Contribuir para as **políticas culturais do país**, promovendo conteúdos e diálogos. 9. Ampliar sinergias e aprofundar **parcerias com o Banco Itaú** para antecipar tendências e fortalecer vínculos com a sociedade. 10. Ser sustentável, aprimorando a **governança**, a gestão de riscos e a transparência de processos. 11. Desenvolver **pessoas** e um **ambiente interno** que proporciona uma equipe diversa, empática e engajada. (INSTITUTO ITAÚ CULTURAL, 2019, s.p. grifos nossos).

O instituto possui uma única unidade, situada na Av. paulista, na cidade de São Paulo. Foi inaugurada dois anos após a origem do instituto. Como mostra Urbini (2015), o instituto também é responsável pela gestão do Auditório Ibirapuera, com parceria público-privada com a secretaria de cultura da cidade. O programa Rumos, criado em 1997, garante ao instituto uma atuação nacional com a abertura de editais públicos para artistas das mais diversas regiões do país. Os selecionados pelo programa recebem apoio (verba) para o desenvolvimento dos projetos.

O IIC é caracterizado como uma instituição cultural sem fins lucrativos, em que, até o ano de 1989 recebeu incentivos fiscais advindos da Lei Sarney. Após 5 anos de sua fundação, o instituto foi declarado de Utilidade pública Federal obtendo as vantagens de:

possibilidade de receber doações de pessoas jurídicas, dedutíveis até o limite de 2% do lucro operacional; possibilidade de receber bens apreendidos, abandonados ou disponíveis, administrados pela Secretaria da Receita Federal; acesso a subvenções e auxílios da União Federal e suas autarquias; autorização para realizar sorteios; possibilidade de receber receitas das Loterias Federais; juntamente com o CEBAS - Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social e outros documentos, possibilita a isenção da cota patronal ao INSS e de outras contribuições sociais (CPMF, CSL, PIS, Cofins).(TREZZA, s.a. p.1)

O instituto é financiado a partir de fundo público, através da Lei Rouanet e do Programa Nacional de Apoio à Cultura, há também a participação de verbas do próprio Itaú Unibanco.

Um dos principais elementos que favorecem a grande captação no caso dos bancos em geral, e do Itaú em específico, é o banco pertencer a grupos financeiros. Assim, Banco Itaú S.A, Banco Itaucard S.A, Cia Itaú de Capitalização, Cia Itaú Securitizadora de Créditos Financeiros, Cia. Itauleasing de Arrendamento Mercantil, Itaú Corretora de Valores S/A, Itaú Vida e Previdência S.A, Banestado Leasing S.A, Banco FIAT S.A e BFB Leasing S.A. Arrendamento Mercantil são todas instituições

financeiras que realizam doações ao Instituto Itaú Cultural. Como grande parte da dificuldade para o aproveitamento da Lei Rouanet está na parte de captação, e não necessariamente na aprovação dos projetos, os grupos financeiros saem na frente já possuindo entre suas próprias instituições orgânicas fontes das doações. Em bom português, é o grupo doando para si mesmo. (URBINI, 2015, p.151)

A administração do instituto é feita pela família Setúbal e Villella, através de eleições que ocorreram nos anos de 2011, 2013 e 2015 para compor o Conselho Administrativo da instituição. Esse quadro segue o “padrão” nos empreendimentos do Grupo Itaú, onde os conselhos administrativos são formados majoritariamente por membros das duas famílias, diferindo-se do Instituto Unibanco em seu quadro administrativo com composição mista (VIEIRA, 2019). Os três principais nomes da família que compõem o quadro administrativo são os primeiros como presidente do instituto Maria de Lourdes Egydio Villella (Milú Villella). Como uma das únicas herdeiras da parte dos Villella, Milú assume uma função tipicamente feminina dentro da família de banqueiros, encarrega-se do lado cultural relacionado ao banco. A vice-presidência da instituição é dividida por Paulo Setúbal Neto e Alfredo Egydio, também herdeiros. Abaixo dos quadros de presidência, um dos nomes que chama a atenção na composição da direção do IIC é Eduardo Saron, este ocupa o cargo de diretor da instituição desde o ano de 2002, além de diretor, Eduardo é membro da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura (URBINI, 2015).

Ao contrário das outras instituições ligadas ao banco Itaú, o Instituto Itaú Cultural pouco relata sobre sua história no próprio site da instituição, bem como, não é publicizada a composição de seu quadro administrativo, como por exemplo é feito no site do Instituto Unibanco. Como visto, a relação das instituições com agentes ligados ao aparato estatal não é presente apenas nas instituições ligadas primeiramente ao Unibanco. Apesar da composição da presidência do Instituto Itaú Cultural ser dos intelectuais das duas famílias herdeiras do grupo Itaú, o quadro de diretores ligados a administração já demonstra a sua aproximação com o aparato governamental, o que demonstra uma influência sobre as políticas tanto do instituto quanto influenciando na elaboração de políticas públicas para a difusão da cultura no país.

3.4 CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA, E AÇÃO COMUNITÁRIA- CENPEC.

O CENPEC foi criado no ano de 1987 por Maria Alice Setúbal, única mulher entre os filhos de Olavo Setúbal. Os herdeiros, tanto do grupo Itaú quanto do grupo Unibanco, foram em sua maioria criados sob uma educação familiar que promove valores próprios da elite, além de contar com um vasto capital cultural e social próprio da classe à qual as famílias pertencem. Porém, há uma grande distinção na educação dos homens e das mulheres da família. Em suma, os herdeiros do sexo masculino são preparados para tomar posse de cadeiras de acionistas no banco, ou seja, sua educação é voltada para as áreas técnicas e administrativas, o que não ocorre com as mulheres. Nesse sentido, tanto do “lado” dos Villela quanto nos Setúbal, a educação das mulheres foi direcionada a uma formação em áreas sociais. No caso dos Villela, Milú, única filha que vivia de Eudoro Villela, é formada na área de psicologia. Por sua vez, Maria Alice Setúbal (conhecida também como Neca Setúbal) é formada em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em ciências políticas e doutora em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Contudo, o afastamento das questões “burocráticas” da vida de banqueiro por parte do núcleo feminino das duas famílias, não as fazem menos importantes. Nesse sentido, como Gramsci coloca:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: 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.(...) Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (2001, p. 13 e 17, grifos nossos).

Assim é assumido pelas mulheres da família a função organizativa do consenso, a aproximação de Neca Setúbal a projetos com influência na educação pública vem de momentos anteriores à criação do CENPEC. A intelectual orgânica do Grupo Itaú carrega um histórico da atuação da classe burguesa no campo educacional. Anos antes da criação do CENPEC, ainda na década de 1980, Maria Alice cria, com o apoio do Banco Itaú, o Programa de Leitura e Escrita. O programa tinha como objetivo a formação da rede docente de alfabetizadores, sendo concretizado em duas escolas da rede municipal de Osasco, São Paulo. Maria Alice assume um lugar de intelectual orgânica da classe burguesa “por ter uma inserção ativa na educação brasileira por meio do CENPEC,

organizando formas de intervenção nas políticas educacionais e em escolas de redes públicas de ensino e legitimando o projeto empresarial de educação.” (PAIXÃO, 2016, p.101). Além do programa “piloto”, Leitura e Escrita, que deu as condições materiais necessárias para a origem do CENPEC, a herdeira dos Setúbal compôs o quadro de diversas outras instituições nacionais com interesses ligados à educação. A exemplo temos o Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciência (IBECC), além de fazer parte também do quadro de intelectuais orgânicos de organismos internacionais no Brasil, como Banco Mundial e UNICEF (PAIXÃO, 2016).

O CENPEC desenvolve desde sua fundação, ações voltadas para a educação pública brasileira, através de projetos de pesquisa, intervenções pedagógicas junto ao MEC, secretarias municipais e estaduais de educação e ainda organismos internacionais. (PAIXÃO, 2016). Ao tratar de sua própria história, o CENPEC afirma que, “Ao longo de todo esse tempo, tem desenvolvido e disseminado tecnologias educacionais inovadoras, assessorado políticas públicas, implementado programas e projetos educacionais e produzido pesquisas sobre educação reconhecidas nacional e internacionalmente.” (CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA, E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2019, s.p.). Apesar de sua fundação data ainda a década de 1980, é a partir de 1990 que há uma ampliação em suas ações e, também do seu reconhecimento enquanto organização que intervém na educação pública. O CENPEC passa a se consolidar 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.” (VIEIRA, 2019, p.157).

As primeiras ações do CENPEC foram uma espécie de continuação do programa desenvolvido por Maria Alice Setúbal, o Leitura e Escrita. Voltado para as escolas públicas do Estado de São Paulo, objetivava o desenvolvimento de uma metodologia de alfabetização voltada a aceleração da aprendizagem e a correção da distorção idade-série, e também a produção de materiais didáticos para o corpo docente e discente. O projeto ocorreu até o ano de 2001, tendo ainda uma abrangência nacional nos anos posteriores a sua criação. No ano 2000, o projeto entra no Programa Nacional do Livro Didático do MEC, que segundo o MEC é destinado a:

Avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins

lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, s.p.)

Como coloca Paixão (2016), foi através destas primeiras ações do CENPEC com vistas à educação pública, que outros programas foram sendo articulados em conjunto com outras instituições ligadas a classe burguesa, como a Fundação Carlos Chagas e até mesmo a UNICEF. O êxito do CENPEC logo após os primeiros anos de sua fundação estaria ligado tanto ao capital financeiro advindo, principalmente, do banco Itaú, como na sua integração às outras organizações supranacionais que difundem a hegemonia burguesa. (VIEIRA, 2019). A respeito da associação do CENPEC aos organismos internacionais que estabelecem uma relação direta com as políticas educacionais no Brasil, Paixão (2016) observa ainda a estreita relação de Maria Alice, e o papel exercido nos organismos já citados.

Ainda em 1990 ocorreu a Conferência Mundial Educação Para Todos, em Jomtien, Tailândia, realizada por diversos organismos internacionais como UNESCO e UNICEF, contando ainda com apoio financeiro do Banco Mundial, e outras organizações. A conferência teve como objetivo compromissos mundiais que buscassem garantir uma gama de conhecimentos básicos para suas populações. Como resultado da conferência, houve a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. O documento coloca definições e abordagens das necessidades básicas de aprendizagem, metas a serem atingidas e compromisso dos Governos e organizações participantes. No Brasil, foi elaborado o “Plano Decenal de Educação para Todos”, que teve como principal objetivo assegurar em um prazo de dez anos, “os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo).” (MENEZES, SANTOS, 2001). Como demonstram Paixão (2016) e Vieira (2019), a respeito do Aparelho Privado de Hegemonia tratado aqui, não há registros da participação direta de seus membros durante a conferência, porém, houve o reconhecimento por parte do APH da importância da mesma na política brasileira:

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. (CENPEC, 2007, p.15 Apud PAIXÃO, 2016, p.103)

Desse modo o CENPEC passa a difundir as diretrizes da conferência em suas ações, logo após, é criado em 1991 o projeto “A Participação do Setor Privado na Melhoria da Educação no Brasil” que tem como objetivo a investigação de metodologias já existentes para a participação de empresas privadas na “melhoria” da educação no país, e que apresentasse propostas de políticas com cooperação entre Estado, empresas e escolas (PAIXÃO, 2019). Segundo o próprio CENPEC:

O estudo analisou a situação do ensino público e discutiu os mecanismos de contribuição das empresas para a melhoria da realidade educacional. A má gestão do sistema e os recursos escassos foram apontados no trabalho como os principais problemas da educação pública brasileira. A implementação de uma política de descentralização do sistema de ensino, que tenha por objetivo fortalecer e dar autonomia à unidade escolar e que envolva alunos, professores, pais e comunidade, empresas e associações comunitárias, foi defendida no estudo como alternativa para a superação da situação da educação no país. (CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA, E AÇÃO COMUNITÁRIA, CENTRO DE REFERÊNCIA E MEMÓRIA, 2019, s.p.).

Em 1993 o CENPEC criou o projeto “Raízes e Asas” que contou com o financiamento da Unicef e do Banco Itaú com apoio ainda do MEC. O CENPEC expressava o objetivo do projeto a melhoria da qualidade do ensino fundamental, com apoio técnico e profissional às escolas e docentes. Como mostra Vieira (2019, p.165) o 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”. Paixão (2016) mostra como o projeto foi formulado em fases, sendo a primeira fase marcada pela mobilização de pesquisadores, com o intuito de definir os fundamentos filosóficos e político-pedagógicos do projeto. A segunda fase foi para o levantamento de experiências “bem-sucedidas” em escolas públicas de diversas regiões do país.

Articulando os pressupostos teóricos com as experiências analisadas e validadas, o CENPEC editou oito cartilhas temáticas e três vídeos, formando um kit pedagógico, destinado a professores, diretores e coordenadores pedagógicos (supervisão escolar e orientação educacional). (PAIXÃO, 2016, p.106)

A terceira fase do projeto foi desenvolvida através do monitoramento da execução do projeto, para avaliar a eficiência do mesmo. A principal atuação do projeto foi na formação de professores, diretores e coordenadores do Ensino Fundamental. “Desse modo, notamos que o discurso progressista da importância da participação tinha o propósito de preparar os trabalhadores em educação para aceitarem a presença dos

membros externos no dia a dia da escola.” (PAIXÃO, 2016, p.107). O projeto serviu também de subsídio para ações governamentais da década de 1990, as quais incentivaram as parcerias entre escolas da rede pública de ensino e organizações privadas.

No ano de 1999, o CENPEC cria e coordena o projeto “Amigos da Escola” da Rede Globo, que busca o fortalecimento da escola pública, através do trabalho voluntário. (PAIXÃO, 2016). O projeto foi dividido em sete fascículos, que se destinam a orientar as ações da escola e comunidade escolar, são eles:

- 1) Amigos da Escola- voluntários e parceiros; 2) Gestão escolar - um trabalho conjunto; 3) Reforço escolar - construindo o sucesso; 4) Estímulo à leitura - o prazer da descoberta; 5) Esportes e artes - o jogo da imaginação; 6) Saúde - por uma melhor qualidade de vida; e 7) Instalações e equipamentos - cuidando da escola (REDE GLOBO, INSTITUTO FAÇA PARTE, s/ano. Apud PAIXÃO, 2016, p.107).

Em 2007 o CENPEC volta suas ações para a qualidade educacional brasileira, defendendo que só é possível uma educação de qualidade apenas com a participação de toda a sociedade, articulando o seu discurso ao discurso da época em prol do “todos pela educação” como um bem comum à sociedade. Não à toa essa fase do aparelho coincide com a fundação do movimento empresarial “Todos pela Educação”, o qual já foi brevemente tratado anteriormente nesta pesquisa. É expressa novamente a “ideia de responsabilidade social, uma estratégia dos empresários para retirar a centralidade do Estado frente ao direito social de educação, objetivando transferi-lo para a população, que deve possuir capacidade empreendedora e desenvolver ações de colaboração social” (PAIXÃO, 2016, p.109). Vieira (2019) ao tratar dos estudos de Martins (2009) compreende que “a criação do TPE fortaleceu o CENPEC nesta forma inovadora de obter o consenso na sociedade civil e na transformação do projeto social liberal em política pública. ” (2019, p. 160). Em 2012 o CENPEC passa por uma nova reorganização, segundo Paixão, nas palavras de Maria Alice Setúbal a organização começou a buscar “um projeto educativo para o século XXI, o que implica levar em consideração as demandas formativas impostas pelo contexto da globalização” (2016, p.109). Assim, um ano após, o CENPEC reorganiza seus objetivos, são eles:

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 enfrentam 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.5, Apud PAIXÃO, 2016, p.110)

Passa a ser o principal objetivo do aparelho a “educação integral”, o qual é hoje um de seus principais projetos na esfera das políticas educacionais. O CENPEC atua hoje das mais diversas formas no campo educacional em defesa da participação, e ampliação, da sociedade civil nas políticas públicas educacionais (VIEIRA, 2019), exercendo assim a função de aparelho privado de hegemonia na educação pública brasileira, difundindo o projeto social-liberal da classe burguesa na educação pública do país.

Após a breve apresentação de 4 dos 5 mais importantes Aparelhos Privados de Hegemonia do grupo ITAÚSA fica perceptível que, apesar de alguns dos institutos terem sua origem ainda durante a década de 1980, é a partir de 1990 que os mesmos passam a influenciar de forma mais intensa as políticas públicas, tanto no campo educacional quanto cultural. É no bojo das contrarreformas estruturais que o país vivia após a redemocratização, e a instalação do novo bloco histórico do social-liberalismo, que ampliou a capacidade de articulação destes institutos. É visto que a expansão de muitos APH's data períodos muito semelhantes, a primeira metade da década de 1990, quando as reformas neoliberais começam a ser fortemente implantadas no Brasil.

Em conjunto com as contrarreformas efetivadas, as quais dão abertura para que fundações e institutos adentrem de forma mais direta a educação pública, há também, a implementação de novo padrão de sociabilidade. Como aponta Vieira (2019, p.41) “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.”. Esse novo padrão de sociabilidade, exercido e difundido principalmente pelas instituições e aparelhos de hegemonia da classe burguesa, operam para educar a classe trabalhadora, disseminando uma nova pedagogia da hegemonia através de seus aparelhos.

3.5 A FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS) E SEUS PROGRAMAS.

A Fundação Itaú Social é hoje um dos principais Aparelho Privado de Hegemonia do grupo ITAÚSA, exercendo um papel diretamente nas escolas públicas e nas discussões e formulações de políticas educacionais. Para apresentarmos os seus programas e projetos que atuam na educação pública, usamos diretamente o site da instituição para a descrição de como são apresentados para a sociedade, com a visão da Fundação sobre a educação sendo expressa, dentre outras.

Contudo, previamente buscamos definir a terminologia de “Fundação”, uma vez que os demais aparelhos não são chamados desta maneira. Nesse sentido, o termo o qual é genericamente utilizado pelos demais aparelhos ligados ao Itaú Unibanco é “instituto”, este é comumente utilizado para uma gama de pessoas de direito jurídico, sem fins lucrativos, podendo tanto se referir a uma associação ou uma fundação. Já as fundações e associações são regulamentadas pelo Código Civil, assim em seu artigo 44 esclarece: “São pessoas jurídicas de direito privado: I - as associações; II - as sociedades; III - as fundações. (...)”. Contudo há uma diferença entre as associações e fundações, no caso das associações “são constituídas por um grupo de pessoas que objetivam um determinado fim não lucrativo, podendo ser social, educacional, assistencial, ambiental, entre outros. São caracterizadas por não distribuir ou dividir entre os integrantes os resultados financeiros.” (INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO INVESTIMENTO SOCIAL, 2009, p.2). Para as associações cada uma realiza o seu próprio estatuto. Segundo Algebaile (2005, p.196):

As fundações, que em geral podem ser definidas como um conjunto de bens destinados à consecução de fins sociais determinados, são, na verdade **patrimônio** destinado a servir sem intuito de lucro, a uma causa determinada de interesse público que adquire personificação jurídica por iniciativa de seu instituidor.

O funcionamento das fundações também é realizado mediante um estatuto, elaborado por seus próprios membros, porém, as mesmas são reguladas pelo Ministério Público, em que há um órgão que tem a responsabilidade de regulamentar as fundações, e “que tem por atribuições a aprovação dos estatutos fundacionais, deferimento das contas relativas aos exercidos financeiros, análise da gestão dos administradores, realização de auditorias, entre outras incluídas na atribuição Constitucional de velar pelas fundações.”

(INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO INVESTIMENTO SOCIAL, 2009, p.4).

Como foi visto nos tópicos anteriores, sobre a criação dos institutos ligados ao grupo Itaú Unibanco, o mesmo tem atuação na educação brasileira desde meados da década de 1980, através de programas e projetos. Porém, foi apenas no ano 2000 que foi criada a Fundação Itaú Social (que consta no site da própria instituição). Sua sede fica localizada na cidade de São Paulo, e é hoje um dos principais aparelhos privados de hegemonia do grupo Itaú Unibanco. Como mostra Vieira (2019), a Fundação opera como um catalisador, reunindo os principais programas e projetos do grupo. A autora ainda informa a respeito do desencontro de informações sobre a data de fundação da instituição, uma vez que em um de seus relatórios consta o ano de 1988 como o ano de criação da Fundação, e em sua página digital consta o ano de 2000. O quadro de conselheiros da instituição conta com nomes de três famílias: Setúbal, Vilella e Moreira Salles. A Fundação manteve seu financiamento através de um fundo patrimonial com doações e ações do conglomerado Itaú (URBINI, 2015). A instituição tem isenção ao pagamento de impostos, como mostra Vieira:

Segundo seus cálculos, com a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, a Fundação deixou de 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). (2019, p.122)

A Fundação Itaú Social foi escolhida para objeto de estudo, dentre tantas outras fundações de mesmo tipo¹⁷, desta pesquisa pois, buscamos compreender os discursos hegemônicos expressos nos Aparelhos Privados de Hegemonia da fração financeira da

¹⁷ “A potência econômica dos grupos que se vinculam às fundações é, em geral, bem conhecida: Fundação Lemann é vinculada ao empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da GP Investimentos e um dos sócios da 3G Capital, proprietária de ABInbev, maior empresa de cerveja do mundo, de Kraft Heinz, Lojas Americanas, entre outros negócios; Fundação Roberto Marinho, do Grupo Globo, é o maior grupo de mídia do Brasil e da América Latina; Instituto Unibanco é presidido por Pedro Moreira Salles, um dos irmãos da família que detém o comando do Itaú Unibanco, fusão bancária anunciada como constituição do “maior conglomerado financeiro do hemisfério sul”; Instituto Natura, cujo financiamento majoritário devém do Grupo Natura e que recentemente adquiriu empresa da L’Oreal, líder global de cosméticos; Instituto Inspirare, “mantido integralmente com recursos da família Gradin”, detém 20% de Odebretch, monopólio bem conhecido de noticiários econômicos, políticos e policiais. A partir de 2016, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é outra fundação empresarial que figura como apoiadora institucional do MPB; de seu “comitê de investimentos” fazem parte familiares da União Vidigal de Participações Ltda. e UV Gestora de Ativos Ltda. (NEVES, PICCININI, 2018, p.8)

burguesia no campo educacional público, sua atuação como formuladores de políticas públicas. Assim a Fundação se constitui como um dos principais APH's ligados ao grupo financeiro Itaú Unibanco que atua diretamente na educação pública do país. Desta forma, nas palavras da própria Fundação “desenvolve projetos educacionais em prol de uma **educação pública de qualidade**” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p. grifos nossos). Evidenciamos já de início que, para o leitor que entra no site da instituição não há uma caracterização do que a instituição chama por “qualidade” e “qualidade de ensino”, se são os indicadores nacionais e internacionais (sistemas de provas em larga escala) que em suma, mede o desempenho dos alunos e alunas da rede pública a partir da aplicação de provas (com ênfase nas provas de português e matemática). Ou se está relacionado à gestão educacional entre outros. A Fundação Itaú Social apresenta-se em três premissas que são oferecer “Formação para quem quer aprender; Avaliação para quem quer aprimorar; Recursos para quem quer realizar” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019). Mais abaixo vamos detalhá-las.

Uma das formas de atuação da Fundação Itaú Social no campo educacional é a realização de um prêmio em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o qual a pesquisa visa debruçar-se. O Prêmio Itaú-Unicef tem como objetivo bonificar com capital privado escolas da rede pública de ensino e organizações da sociedade civil (OSC) que se destaquem em uma competição entre projetos de ensino considerados exitosos - de “melhoria da qualidade da educação”. Nesse sentido, a Fundação entende enquanto projeto educacional os mais diversos possíveis, projetos relacionados a esportes, cultura, música, artes etc. e as mais diversas organizações sociais, que vão desde escolas da rede pública de ensino até centros religiosos que oferecem quaisquer projetos voltados à comunidade.

Outra forma de atuação da Fundação Itaú Social é através de projetos educacionais que constam em sua plataforma online¹⁸, para formação, avaliação e recursos, que apresentaremos a seguir. O próximo subtópico é destinado a apresentação dos programas que a Fundação oferece a escolas da rede pública, professores, coordenadores e discentes, como estão estruturados dentro da Fundação, com quais parceiros atuam e ainda quais os

¹⁸ Link para acesso aos programas <https://www.itausocial.org.br/programas/>

pressupostos e objetivos destes projetos, segundo a Fundação, com a educação pública brasileira.

Todos os programas e projetos estão incluídos em uma perspectiva de Educação Integral. Nesta pesquisa não procuramos adentrar na comparação sobre os modelos de educação integral no país, porém, faz-se necessário a definição para entendermos como a Fundação opera, e, também o Prêmio Itaú Unicef. Assim, buscamos primeiramente a definição contida para o Ministério da Educação sobre a Educação Integral:

“Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um”. (2009, p.9).

A educação integral já era vista nas formulações das políticas públicas educacionais desde as discussões engendradas em torno do texto da Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e na LDB de 1996. Nas palavras do Ministério da Educação, tais leis “são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes.” (2009, p.12).

No ano de 2007 ocorreu a criação de um importante programa para a difusão da educação de tempo integral no país, o programa Mais Educação.¹⁹ O programa criado a partir da Portaria nº 17/2007 foi articulado em conjunto com a Fundação Itaú Social e o CENPEC, como mostra Vieira (2019, p.239) “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”. Segundo o MEC, o Programa tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.” (2009, p.14). Em seu parágrafo único, o programa deixa explícito que a expansão do tempo da criança e do adolescente em ambiente escolar não precisa ser realizado única e exclusivamente nas escolas, mas, podendo ser realizado em “outros espaços socioculturais” durante o contraturno escolar. Entende assim como espaços socioculturais quaisquer que articulem ações dentro dos

¹⁹ Para saber mais detalhes sobre a articulação dos APH's do grupo ITAÚSA com a política do programa “Mais Educação” ver: VEIRA, N.S. Hegemonia do capital financeiro na educação brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer. Nesse sentido, para a Fundação Itaú Social, a Educação Integral é:

“Um modo de conceber e organizar as atividades dessa educação que contrasta com experiências mais tradicionais de educação escolar, no entanto sem negá-las e sem desprezá-las, pois, em muitos aspectos, trata-se de avançar a democratização da escola e seus objetivos há muito tempo almejados e ainda não alcançados.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017, s.p.)

A Fundação reconhece a Educação Integral como importante em um contexto em que as políticas públicas a potencializam no Brasil. Como mostra Vieira (2019, p. 195):

A concepção de “educação integral” 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” empresariais, o estímulo à “nova cultura do voluntariado e a avaliação dos programas”.

Em análise anterior do documento ‘Tendência para Educação Integral’ elaborado pela Fundação com apoio técnico do CENPEC, fica claro a defesa de uma educação integral não é realizada exclusivamente pela escola, sendo na maior parte dos casos realizados por OS, e que desvaloriza o trabalho do professor, pautada na concepção do voluntariado. Com postos de “educador” e “oficineiro”, os quais não precisam de uma qualificação específica para atuar no processo de ensino e aprendizagem nos projetos de contratuados, desvaloriza assim “Profissional docente, que é substituído por profissionais precarizados, destituídos de formação e sujeitos a perda de direitos trabalhistas, inclusive pela efemeridade das relações construídas no trabalho.” (OLIVEIRA; MESQUITA; PICCININI, 2019).

3.5.1 APRESENTANDO OS PROGRAMAS DA FIS

A Fundação apresenta seus programas inseridos em dois pilares – **formação de profissionais da educação e fortalecimento da sociedade civil** -. Não há no site onde estão separados os dois pilares quaisquer formulações sobre os mesmos, sobre o que seria o fortalecimento da sociedade civil ou qual é a formação e a quais os profissionais da educação os programas se destinam. Nesse sentido, a plataforma que organiza os projetos e os expõe para o público, carece de informações.

Até o ano de 2019, estavam listados 9 programas referentes ao primeiro pilar exposto pela instituição, contudo esse número muda a partir do ano de 2021 em que são articulados apenas 6 dos programas anteriores. Como esta pesquisa teve seu início no ano de 2019, continuaremos colocando todos os programas que constavam no site até então. O primeiro chamado de “Ambiente de Formação”, que segundo a Fundação, tem como objetivo a **construção de espaços de aprendizagem** que se baseiam em cinco princípios, sendo estes “sejam ambientes reais e virtuais; promovam a troca de experiência entre os pares; valorizem as experiências prévias; privilegiam a prática e promovam a diversidade.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.). Este foi um dos programas que não constam mais na lista da instituição atualmente.

O segundo programa do primeiro pilar é o “Letras e Números”, exprime ter como finalidade **promover e/ou apoiar ações que visam a leitura, escrita e a matemática como instrumento de cidadania**. “A proposta do programa “Letras e Números” é promover e/ou apoiar ações que enxerguem a leitura, a escrita e a matemática como instrumentos de cidadania, deslocando a visão consagrada de que são “**meras competências escolares**” para o entendimento de que são **elementos constitutivos da vida plena na sociedade**.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2021, s.p. grifos nossos). Na plataforma online são citadas as ações ““Leia para uma Criança”, “Prazer em Ler”, “Escrevendo o Futuro/Olimpíada de Língua Portuguesa” e “Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP”” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.), como ações de grande importância que o programa apoia, porém em momento algum o site da Fundação diz como é de fato feito este apoio.

O terceiro programa é o “Escrevendo o Futuro” que diz **contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita** nas escolas públicas. Tendo uma abrangência nacional, o programa conta com ações de formação de educadores envolvidos no ensino de Língua Portuguesa. Ainda que a Fundação fale sobre melhoria da educação não explícita do que se trata a melhoria em seus materiais de divulgação de suas ações nas escolas públicas. Uma das iniciativas do programa é uma plataforma digital, que leva o mesmo nome, em que são disponibilizados materiais para ensino da leitura e escrita, como cursos para o que seria uma formação continuada do professor. Outra realização do mesmo programa é a “Olimpíada de Língua Portuguesa”. Trata-se de um concurso de produção textual, em parceria com o MEC, e tem como público escolas da rede pública de ensino, com alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Como

prêmios do concurso, são distribuídos aos finalistas (docente e aluno que realizou a produção textual) aparelhos eletrônicos como smartphones e notebooks. Nos perguntamos o quanto a distribuição de alguns pouquíssimos aparelhos eletrônicos estaria de fato contribuindo na melhoria que o programa diz realizar para a educação pública.

Como quarto programa constava o “Leia para uma Criança”, porém este foi realocado dentro do segundo pilar da instituição, o “Fortalecimento da Sociedade Civil”. O programa expressa que busca **incentivar a leitura de um adulto para uma criança**. O programa mantém um edital público, para a seleção de livros infantis, e oferece formação para os mediadores da leitura. Após selecionar os livros, os mesmos são disponibilizados para a sociedade e em espaços educativos, bibliotecas, escolas OSC e ainda instituições de assistência social. A Fundação conta com mais de 61 milhões de livros publicados pelo programa.

Em quinto lugar estava o programa “Prazer em Ler”, contudo este não consta mais no site da instituição. No ano de 2019, o mesmo dizia operar no **fortalecimento da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC)**, que possui 4 eixos de ação, sendo eles: Espaço organizado para acolhimento do público; Acervo para fornecimento de livros e suporte; Mediação que incentive a cultura da leitura; Gestão com colaboração e visão estratégica de monitoramento e avaliação.

O sexto programa do primeiro pilar é o “Melhoria da Educação” e expressa ter como finalidade a **formação continuada para gestores educacionais**. Na plataforma digital da Fundação, fica claro que essa formação aborda a gestão pedagógica e a gestão administrativo-financeira, deixando claro que a Fundação coloca a lógica empresarial da classe dominante na formação dos seus gestores educacionais. O programa coloca como princípio: aliar teoria e prática; a valorização da experiência; o protagonismo das equipes das secretarias de educação; promover a colaboração e troca de experiências; articular novas parcerias; promover a redução das desigualdades educacionais.

O sétimo programa do mesmo pilar constava o “Redes de Territórios Educativos”, o mesmo processo que ocorreu com o “Leia para uma Criança” ocorre com este. A instituição mudou de pilar o programa, agora fazendo parte do fortalecimento da sociedade civil. O mesmo diz ter como proposta a criação **de redes e parcerias entre OSC**, para a Fundação “A promoção do trabalho em rede e o fomento de ações integradas e articuladas entre diferentes organizações podem ampliar as possibilidades de

colaboração, de aprendizado e de ganhos mútuos.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.). O programa promove assessoria à OSC para elaboração e implementação de estratégias para Educação Integral. Segundo a Fundação “As OSCs são estimuladas a atuar de forma articulada, criando redes de territórios educativos capazes de ampliar a oferta de ações para aumentar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, em especial daqueles socialmente mais vulneráveis.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.).

O programa “Monitoramento e Avaliação” consta como oitavo no pilar, porém diferentemente dos programas vistos até aqui, o mesmo também consta sendo associado ao pilar “Fortalecimento da Sociedade Civil” e não consta nenhum parceiro na plataforma digital. Tem como proposta a **elaboração e realização de avaliações e monitoramento interno e externo**, vinculados aos programas educacionais do Itaú Social. O programa tem como pilares:

Implantar modelos de monitoramento estratégico que permitam acompanhar o desempenho de indicadores de processos e de resultados intermediários, além de possibilitarem uma melhor análise dos resultados das avaliações; Subsidiar a tomada de decisões para o planejamento e aprimoramento dos programas; Gerar insumos para a realização de cursos de formação em metodologias de avaliação para gestores de projetos sociais e outros atores das políticas públicas; Disseminar a importância do monitoramento e da avaliação por meio de ações como seminários e produção de publicações de referência. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.).

O programa “Pesquisa” consta no site da Fundação da mesma forma que o anterior, associado aos dois pilares da instituição. O programa expressa **apoiar** (novamente a instituição não deixa claro de que forma acontece o “apoio”), **investigações** que “ofereçam insumos para o desenvolvimento dos projetos próprios do Itaú Social; disponibilizem para a sociedade informações relevantes, que contribuam para que o poder público e outros atores atuem em prol da melhoria da educação no Brasil.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.). O programa também não coloca de forma pública seus parceiros.

Quadro 1: Quadro de parceiros de cada projeto do pilar: Formação de profissionais da educação	
Ambiente de Formação	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Centro de Referências em Educação Integral; Centro Integrado de Estudos e

	Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds); Instituto de Tecnologia e Sociedade (ITS); Revista Nova Escola
Letras e Números	Associação Vaga Lume; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Comunidade Educativa CEDAC; Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); Instituto Sidarta; Laboratório Emília de Formação; Ministério da Educação (MEC); Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC).
Escrevendo o Futuro	Canal Futura; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); Fundação Roberto Marinho; Ministério da Educação (MEC); União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime).
Leia para uma Criança	Associação Vaga Lume; Banco Itaú; Laboratório Emília de Formação; Organizações da sociedade civil; Secretarias de Educação; Secretarias de Assistência Social; Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).
Prazer em Ler	Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias.
Melhoria da Educação	Avante – Educação e Mobilização; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Comunidade Educativa CEDAC; H+K Desenvolvimento Humano e Institucional; Instituto Avisa Lá; Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP); Instituto Qualidade no Ensino (IQE); Instituto Rodrigo Mendes e o Oficina Municipal.
Redes de Territórios Educativos	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds).
*Monitoramento e Avaliação	-
*Pesquisa	-

(Fonte: Fundação Itaú Social.) * programas que não são disponibilizados os seus ‘parceiros’.

A todo momento, durante a descrição de seus programas, a Fundação deixa clara uma visão de mercado unidimensional. Ao dispor para a sociedade, todos os seus programas e projetos, relacionados apenas aos conteúdos das disciplinas de português e matemática como “elementos constitutivos da vida plena na sociedade”. Exclui assim, outros conteúdos escolares e todo o conjunto de aprendizagens que perpassam a vida do educando durante toda a sua trajetória na educação básica, que segundo a LDB tem como

finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996.). É observada a tentativa da instituição de desvincular o processo de letramento ao processo escolar, destituindo da escola a exclusividade no processo de alfabetização e da educação básica. Ao expor que a leitura, a escrita e a matemática devem deixar de ser vistas “apenas” como competências escolares, difunde a concepção da responsabilidade social na formação e alfabetização do indivíduo.

Em suma, todos os programas relacionados ao primeiro pilar visam a formação continuada de professores, e todo o corpo pedagógico escolar, a uma visão alinhada aos interesses da Fundação. Apenas nestas breves apresentações de seus programas já é possível observar uma visão mercadológica da educação, que como pontua Falleiros (2005, p.227) “as empresas privadas, por intermédio de fundações, instituições e demais ONG’s, vêm assumindo papel importante na coordenação das ações de responsabilidade social, e educação para uma “nova cidadania””. Assim ao dedicar todos os seus programas aos conteúdos somente de português e matemática, dizendo ser a constituição de uma vida plena, difunde a ideia de que o educando, que se tornará um trabalhador, não precisa de uma educação abrangente, que de fato tenha qualidade em todos os seus conteúdos, visando uma formação social de fato plena e concreta do indivíduo em todos os âmbitos sociais. A Fundação coloca a lógica empresarial da classe dominante na formação dos seus gestores educacionais. Contudo, a visão voltada para os interesses do mercado financeiro, já vem sendo expressas por instituições ligados ao mesmo a mais tempo, como Martins (2007, p.134) coloca ao tratar do trabalho de Neves (1997) que a burguesia a muito tempo defende uma “*educação para a competitividade empresarial* valorizasse as chamadas “competências básicas”, envolvendo o cálculo, a escrita, a leitura e a interpretação, reforçando, assim, um viés minimalista e pragmatista de formação humana a ser oferecida pela escola”.

Há ainda uma desvalorização e precarização do trabalho docente. A instituição defende que:

“a formação de **agentes educativos** não escolares para fortalecer o tecido associativo entre escolas, instituições e cidadãos. Criam-se **novos atores** para agir na relação como o “professor comunitário” ou o “professor articulador”. Amplia-se o fortalecimento de laços entre escolas, comunidades e instâncias da sociedade estimulando a democratização do direito à educação. [...] Além dos docentes e do **professor comunitário, “oficineiros”, monitores e educadores sociais** também passam a integrar o grupo escolar, participando cotidianamente de sua rotina de atividades. A seleção e a contratação

desses profissionais são feitas de acordo com o que as escolas têm à sua disposição. **Nem sempre são profissionais formados.**” (FUNDAÇÃO ITAÛ SOCIAL, CENPEC, 2011, p.36, grifo nosso).

Assim fica clara a precarização e desvalorização do trabalho do professor, sendo substituído por indivíduos formados em suma pelos cursos que a própria oferece, os quais emprega a ideologia da classe dominante, sem a necessidade de que sejam de fato formados como docentes. Algebaile também afirma que (2005, p. 198): “Outra forma de precarização do trabalho nos organismos da sociedade civil é o trabalho temporário, ou seja, a contratação por serviços a ser executados”. Desta forma, a própria instituição afirma que “na jornada ampliada [entendida aqui como a educação integral] os profissionais quase sempre são contratados **temporariamente** pelas escolas ou estão ligados a instituições e projetos parceiros”. FUNDAÇÃO ITAÛ SOCIAL, CENPEC, 2011, p.39. grifos nossos). Os projetos parceiros são estruturados pelas Organizações Sociais que atuam em conjunto com a Fundação (os “parceiros”) que estão vinculadas a cada programa que a mesma disponibiliza para sociedade e, sobretudo, a escolas da rede pública de ensino. A instituição defende ainda que a gestão escolar não deve ser mais exclusivamente responsabilidade do Estado, principalmente a partir do programa “Redes de Territórios Educativos”. Segundo a fundação, “Tudo isso aponta para uma forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral, conjugando interinstitucionalidade, intersetorialidade e interdisciplinaridade e **fortalecendo uma gestão em rede** (FUNDAÇÃO ITAÛ SOCIAL, CENPEC, 2011, p. 94, grifo nosso)

Ao apresentar seus programas, em todos a instituição diz prezar por uma “qualidade” e “melhoria” da educação, porém, existe uma falta de informação por parte da instituição sobre o que chama por “qualidade” e “melhoria”. Como coloca Machado (2007, p.286): “Não existe a possibilidade de uma discussão séria sobre o significado da qualidade da educação sem uma decisão a priori sobre a valorização da função docente”. Nos indagamos, apenas nesta simbólica apresentação dos programas do primeiro pilar da instituição: Que qualidade educacional não passa pelos demais conteúdos que visem uma formação plena do sujeito: Que melhoria educacional que pode estar ocorrendo quando a instituição desvaloriza o trabalhador da educação?

O segundo pilar é o “Fortalecimento da Sociedade Civil”. Até o ano de 2019 constam 8 programas associados, porém assim como no primeiro pilar, no ano de 2021 houve algumas mudanças. O primeiro programa apresentado pela instituição é o “Comunidade, Presente!”. No ano de 2019, a Fundação afirmava que o programa visava

disponibilizar recursos financeiros para **escolas públicas** e OSCs que atuam na educação de crianças e jovens. Contudo o texto foi mudado, e no ano de 2021 consta apenas OSCs e não mais escolas. O recurso pode ser usado para compra de equipamentos, reformas estruturais de espaços físicos, tais recursos podem ser solicitados no próprio site do programa. Os recursos financeiros provêm de colaboradores do próprio Banco Itaú, como a Fundação coloca “Os colaboradores do Banco Itaú, por meio do programa de Voluntariado, também participam de uma das etapas de análise das solicitações do ‘Comunidade, presente!’” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.).

O segundo programa deste pilar é chamado de “IR Cidadão”,

“O Itaú Social estimula os colaboradores Itaú a realizarem **a destinação de até 6% de seu Imposto de Renda aos Fundos da Infância e da Adolescência (FIAs)**. O valor total destinado **pelos funcionários** é dobrado pelo banco. Também com base no dispositivo previsto no ECA, outra frente de atuação sobre a destinação de Imposto de Renda aos FIAs tem como foco o Conglomerado Itaú Unibanco Holding, com a destinação de 1% de seu IR devido. Esses valores são destinados a projetos selecionados por meio do Edital Fundos da Infância e da Adolescência.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p. grifos nossos)

Funciona por meio de um edital o qual são selecionadas as propostas elaboradas pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente. As propostas abordam diferentes linhas, por exemplo atendimento e acolhimento da criança e adolescente, monitoramento e avaliação de políticas públicas, capacitação e formação profissional, entre outras. Novamente não são disponibilizados os parceiros deste programa.

O programa “Missão em Foco” expõe como proposta **disponibilizar recursos flexíveis e adequados às necessidades de cada OS** que é selecionada pelo mesmo, “de forma a contribuir para sua estabilidade, crescimento e gestão, visando à **ampliação do seu impacto.**” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p. grifos nossos).

O quarto programa é o “Voluntariado”. Segundo a instituição, **visa criar condições para a atuação social de colaboradores**, com participação social e dando **incentivo a prática do voluntariado**. Os colaboradores contam com uma assessoria da equipe da Fundação, as ações são estruturadas pela própria Fundação.

A Rede de Ações Sociais Itaú é uma ferramenta importante para a articulação dos voluntários. A plataforma on-line congrega as diversas oportunidades de atuação, além de fóruns de discussão e materiais sobre

voluntariado. É por meio dela que os colaboradores podem divulgar as ações que realizam e conhecer oportunidades de atuação em suas regiões. Outra estratégia de disseminação da importância do voluntariado é a constituição dos Comitês Mobiliza Itaú. Esses grupos têm atuação junto às suas equipes para propagar as ações disponíveis e estimular a prática voluntária pelo país, mantendo o alinhamento institucional com as causas do Itaú Social. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.).

O quinto, sexto e sétimo programas são: “Monitoramento e Avaliação”, “Pesquisa” e o “Redes de Territórios Educativos”, os mesmos também constam no primeiro pilar, e já foram citados anteriormente.

O último dos programas, e no qual a pesquisa irá se debruçar, é o Programa “Prêmio Itaú-Unicef”, chamado agora de “Programa Itaú Social Unicef”. O programa exige ter como objetivo “**apoiar organizações da sociedade civil** no aprimoramento de suas práticas e na ampliação de resultados de qualidade, por meio de formação, fomento financeiro e acompanhamento técnico.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2021, s.p. grifos nossos). O Prêmio Itaú-Unicef, criado em 1995, é uma iniciativa do Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Segundo a instituição, a iniciativa visa identificar, estimular e dar visibilidade a projetos realizados por organizações da sociedade civil (OSC) e escolas públicas que contribuem para garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade social (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2019, s.p.). O próximo capítulo desta pesquisa irá analisar de forma mais profunda o Prêmio Itaú Unicef e sua atuação no campo educacional.

Quadro 2: Quadro de parceiros de cada projeto do pilar: Fortalecimento da Sociedade Civil.	
Comunidade, Presente!	Apae de Cabo Frio (RJ); Associação de Amparo Comunitário Pequenininhos do Peri AACPP (SP); Associação Amigos de Pianoro (SP); Associação Comunitária Itaqui-Bacanga – ACIB (SP); Associação Comunitária, Cultural, Educacional e Política – Casa do Hip Hop (SP); Associação das Famílias do Pecém (CE); Associação de Pais e Mestres da Emef. Prof. Joaquim Passos e Silva (SP); Associação de Voluntários Integrados no Brasil Avib (SP); Associação Espírita Lar Transitório de Christie (PE); Associação Indígena Kiriri da Aldeia Pau Ferro (BA); Associação Missionária Atravessando os Vales (SP); Associação Rede Divina Providência de Ação Social e Cidadania (RS); Centro dos Direitos Humanos de Nova Iguaçu (RJ); Conselho

	Comunitário do Parque São José – CCPSJ (CE); Creche José Bezerra Lima (CE); Fundação Casa do Freguês (MA); Fundação Julita (SP); Fundação Terra (PE); Grupo de Apoio Nisfram (SP); Guerreiros de Hebrôm (ES); IADIS – Instituto de Apoio ao Desenvolvimento e Inclusão Social (PE); Instituto Educacional Nossa Senhora Aparecida (MA); Instituto Hebrôm (SP); Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Humano (SP); Projeto Resgatando Vidas Já (RJ); Sociedade Beneficente Luz Protetora (BA).
*IR Cidadão	-
Missão em Foco	Associação Cristã de Osasco – Centro Social Carisma (SP); Associação Cultural Pisada do Sertão (PB); Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas – ADEFIP (MG); Associação Educacional e Assistencial Casa do Zezinho (SP); Associação Experimental de Mídia Comunitária – BEM TV (RJ); Associação Pracatum Ação Social – APAS (BA); Associação Redes de Desenvolvimento da Maré (RJ); Associação Varzeagrandense Tereza de Calcutá – AVE-MATER – CENPRHE (MT); Casa do Rio (SP/AM); Casa Pequeno Davi (PB); Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA Ceará (CE); Centro de Educação e Evangelização Popular – CEDEP (SC); Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD (MG); Circo Crescer e Viver – Programa Social Crescer e Viver (RJ); FA.VELA Fundo de Aceleração para o Desenvolvimento Vela (MG); Fundação Almerinda Malaquias – FAM (AM); Grupo de Apoio ao Indivíduo com Autismo e Afins – GAIA (SP); Grupo de Assessoria e Mobilização de Talentos – GAMT (SP); Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim – ICA (SP); Instituto Bola Pra Frente (RJ); Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC (SP); Instituto Camará Calunga (SP); Instituto de Desenvolvimento Humano, Social, Econômico e Cultural Maná do Céu para os Povos (MS); Instituto Mãe Terra (BA); Instituto Moinho Cultural Sul-Americano (MS); Projeto Verde Vida (CE); Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA (PE); STEPS – Sociedade Tênis, Educação e Participação Social – Wimbelemdon (RS).
Voluntariado	Instituto de Políticas Relacionais; Instituto Unibanco.
Prêmio Itaú Unicef	Canal Futura; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Todos Pela Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

(Fonte: Fundação Itaú Social).

Nos chama a atenção no pilar de Fortalecimento da Sociedade Civil a incrível gama de associações aliadas a cada um dos programas da Fundação. O quadro dos “parceiros” é composto dos mais diferentes tipos possíveis de Organizações Sociais, desde associações relacionadas a aspectos religiosos, até organismos de atuação internacional, como é o caso da UNICEF. Todos os seus programas têm abrangência nacional. Essa amplitude de ação pode ser feita tanto por meio dos “parceiros”, ou aliados, como é o caso dos programas “Comunidade, Presente!” e “Missão em Foco” nos quais são constatadas OS espalhadas por praticamente todos os estados do país. Ou ainda como o “Programa Itaú Social UNICEF”, o Prêmio Itaú Unicef, o qual não expõe os participantes do concurso como “parceiros”, mas tem uma extensão nacional. Uma característica comum observada em praticamente todos os programas deste pilar é a distribuição de recursos financeiros às OS. O apoio que consta na apresentação dos programas se converte em recursos financeiros, tanto diretamente doados às OS em forma de capital dinheiro, quanto convertidos em recursos materiais, como pequenas reformas do espaço físico ou para a compra de equipamentos.

Em suma, o pilar visa somente as Organizações Sociais (e não escolas) que estabeleçam quaisquer tipos de projeto dito “educacional”, que estejam alinhados com a perspectiva da Educação Integral, a qual a instituição segue. Nesse sentido, a Fundação defende seu discurso da Educação Integral aliada as OS através da própria LDB:

“Pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, a lei que rege a educação brasileira [LDB] aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de **ações educacionais para além do currículo escolar padronizado** e a necessária articulação entre escola e **sociedade** [sociedade civil].” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, CENPEC, 2011, p.36, grifo nosso)

A diferença entre os dois pilares está a quem se destina as ações da Fundação. O primeiro pilar tem como foco a formação de professores e coordenadores pedagógicos com a ideologia empresarial da Fundação, enquanto o segundo pilar encarrega-se por articular uma gama de associações e instituições dos mais diferentes tipos, que não são necessariamente ligadas a educação (como as associações de cunho religioso), mas que exerçam qualquer tipo de “trabalho” para a sociedade. Nesse sentido, expressamos uma profunda preocupação sobre o caráter laico da educação no Brasil, uma vez que, diversos aliados da Fundação Itaú Social são associações religiosas. Nos questionamos se, nestes estabelecimentos, a oferta de “projetos educacionais” não estaria tencionando a um tipo

de ensino religioso, privilegiando uma vertente religiosa consigo. Há ainda a preocupação também com o caráter público da educação, visto que, em sua maioria, as associações têm um caráter privatista e defendem consigo os interesses privados de seus grupos sociais. Outro problema que nos faz refletir sobre a real qualidade educacional é a falta de instituições públicas de ensino, que sejam referências nos estudos da educação brasileira. Todos os programas realizados pela instituição para a classe trabalhadora da educação não passam por outros profissionais do mesmo ramo que tenham o compromisso de pensar a educação pública brasileira. São projetos forjados por empresários para a classe trabalhadora.

CAPÍTULO 4: O QUE É EDUCAÇÃO DE QUALIDADE? PRÊMIO ITAÚ-UNICEF, O “CARRO CHEFE” DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL.

Este capítulo tem como objetivo o processo de análise documental dos relatórios, oriundos da Fundação Itaú Social, como do CENPEC e também do Prêmio Itaú Unicef e apresentar os resultados da investigação e análise feita através dos mesmos sobre a possível formação de um novo tipo de trabalhador educacional, e se através do Prêmio Itaú Social o APH busca inferir na educação pública os valores, conceitos e práticas da fração financeira do capital, compreendendo assim as reais ações do APH a partir do Prêmio na sociedade e principalmente na educação.

O capítulo está dividido em duas sessões, sendo a primeira destinada a compreensão do panorama mundial para a criação da Unicef, órgão supranacional que também está vinculado, e não à toa tem seu nome no Prêmio Itaú Unicef. Após ainda nesta mesma sessão, um breve histórico sobre a atuação do Unicef no Brasil, as principais políticas públicas que foram influenciadas pela instituição, e ainda os discursos por trás de tais políticas.

A segunda sessão é dirigida exclusivamente ao Prêmio Itaú Unicef, sendo feita uma reduzida exposição sobre a origem do Prêmio, bem como da tríade Itaú, CENPEC e Unicef. Posteriormente foi feito um balanço de todas as edições do Prêmio, desde sua primeira edição no ano de 1995, até sua última edição, 2019. Uma análise das Organizações da Sociedade Civil que participaram e foram ganhadoras do concurso, bem como seus discursos e suas práticas, explicitando suas articulações políticas, e com demais OSC. Por último neste capítulo são analisados os relatórios da Fundação Itaú Social e do CENPEC no que dizem respeito ao Prêmio Itaú Unicef, bem como também é analisado o Relatório de Avaliação Econômica Prêmio Itaú Unicef 2007, que tem como responsável de avaliação o próprio Itaú Unibanco, e não somente o corpo técnico da Fundação Itaú Social.

4.1: DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS AO FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA: O ASSISTENCIALISMO COMO REGRA.

Muito já se sabe a respeito da criação dos mais diversos organismos internacionais que influenciam (para não dizermos ditam) as políticas públicas em países periféricos, ou ditos “em desenvolvimento”. Esse também é o caso do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Diversos autores já trabalharam com o tema da ligação do UNICEF a diversas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, como Lemos (2009, 2018), Rosemberg (2002), Silva (2008) entre outros. Para uma melhor compreensão do leitor, faremos aqui uma breve apresentação deste organismo multilateral e o principal órgão ao qual é subordinado, a Organização das Nações Unidas- ONU.

4.1.1: A ORIGEM DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.

A Organização das Nações Unidas foi fundada como uma “substituição” a então Liga das Nações, ou também conhecida como Sociedade das Nações. Esta, criada em meados de 1919, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial, a partir do Tratado de Versalhes, que tinha como finalidade um acordo de paz entre países, principalmente da Europa. Logo no começo da Segunda Guerra Mundial, o organismo foi extinto, dado que o acordo de paz entre os países não havia sido seguido. Após a dissolução da Liga das Nações, e com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, em meados de 1944, ocorreram uma série de conferências entre, principalmente, os países de capitalismo central, como EUA e Reino Unido, além destes estavam presentes também a URSS e China. Tais conferências objetivavam já a criação de um órgão que fosse capaz de substituir a Liga das Nações. Um ano mais tarde, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, contando com a participação de mais de 50 países, resultando na Carta das Nações Unidas. Fundada com o propósito de, principalmente, atuar na manutenção da paz entre as nações no pós Segunda Guerra, promover o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, além de atuar sobre os direitos humanos. Hoje a ONU conta com 193 países-membros, e dentre eles o Brasil, sendo um dos 50 países fundadores da organização.

A Organização das Nações Unidas atua de forma diferenciada em cada país-membro, elaborando estratégias governamentais traçadas em conjunto com aparato estatal, para no que diz ser em “prol de um desenvolvimento sustentável”. Contudo a “bandeira” do desenvolvimento sustentável não passa de uma forma de reconfigurar as estratégias de dominação burguesa em prol da manutenção do modo de produção capitalista. Os discursos do desenvolvimento sustentável despontam a partir da década de 1970, no auge da eclosão da crise orgânica do capital, em que as forças de dominação burguesas passam a se reestruturar em um novo bloco histórico, como foi expresso no primeiro capítulo desta pesquisa. Porém é principalmente a partir da década de 1980 que o discurso ganha uma definição oficial pela ONU, como expressa Lamosa (2014, p.145) “é possível dizer que mais do que um conceito, desenvolvimento sustentável é uma ideia-força, expressão do ideário das classes dominantes e, por isto, se consagrou como a versão oficial.”

No Brasil a ONU atua em diversos setores desde o ano de 1947, logo após a sua fundação. Hoje existem mais de 20 agências e órgãos subordinados a mesma em solo brasileiro. Atualmente, a organização traça uma agenda para o ano de 2030 que tem como objetivo o “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, sendo eles: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e Bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento; Energia Limpa e acessível; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção responsável; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes, e por último, Parcerias e meios de implementação. No quesito “educação de qualidade” a organização traça 7 objetivos para serem atingidos pelo Brasil até o ano de 2030:

1 garantir que toda criança complete o ensino primário e secundário, livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; 2 que toda criança tenha um desenvolvimento de qualidade na primeira infância e educação pré escolar; 3 assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; 4 aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; 5 eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de

vulnerabilidade; 6 garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; 7 garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2021, s.p. grifos nossos)

Os dois primeiros objetivos andam em consonância com as diretrizes traçadas pelo “braço” da ONU que será responsável pela administração das conferências e receituários passados, principalmente, aos países dependentes, ou o que será chamado pelos órgãos supranacionais de “países em desenvolvimento”. Como veremos mais à frente, o órgão exerce grande influência no que diz respeito à educação na primeira infância e na educação pré-escolar.

A organização atua no provimento dos objetivos que lança para cada país-membro através também de uma rede de organizações supranacionais, em que gozam de uma autonomia com seus conselhos, regras, e objetivos, porém subordinadas ao sistema ONU. Assim o objetivo primário da Organização das Nações Unidas, que era estabelecer a paz entre as Nações-Estados membros, expandiram-se passando a atuar nas mais diversas áreas da vida social, e de acordo com diferentes objetivos para diferentes Estados-membros (OLIVEIRA, 2011). Atualmente operam no Brasil mais de 20 agências²⁰ da ONU que atuam na sociedade brasileira, sendo as principais delas o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estas se configuram como órgãos com autonomia perante o conselho da ONU, operando

²⁰ São elas: ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados); FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e, a Agricultura); OIT (Organização Internacional do Trabalho); ONU Mulheres; PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe); FIDA (Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola); FMI (Fundo Monetário Internacional); OIM (Organização Internacional para as Migrações); OMPI (Organização Mundial da Propriedade Intelectual); ONU Meio Ambiente (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente); ONU-HABITAT (Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos); OPAS/OMS (Organização Pan-Americana da Saúde / Organização Mundial da Saúde); PMA (Centro de Excelência contra Fome do Programa Mundial de Alimentos); UIT (União Internacional de Telecomunicações); UNAIDS (Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids); UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas); UNIC Rio (Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); UNIDO (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial); UNISDR (Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Desastres); UNODC (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime); UNOPS (Escritório das Nações Unidas de Serviços para Projetos); Banco Mundial.

em cooperação com a mesma, sendo subordinadas à Assembleia Geral, órgão de maior poder deliberativo das Nações Unidas.

Lemos (2009) expressa que no pós-guerra, tais agências expandem sua atuação nos países periféricos de forma similar. O ponto de partida se dá na criação de escritórios nas principais capitais dos estados de cada país, contando com uma equipe “multidisciplinar” com assessores de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da área econômica. As operações das organizações vão desde a liberação de empréstimos para setores econômicos visando o “desenvolvimento” do país, até a elaboração de programas, espaços de debates, conferências internacionais que versem sobre a temática do desenvolvimento social e econômico. A autora, embasada ainda nos estudos de Ribeiro (2006), expõe que “apesar de divergirem do modelo econômico de um capitalismo voraz [na comparação entre FMI e UNESCO, por exemplo], reafirmam a lógica liberal individualista em suas propostas desenvolvimentistas.” (p. 4, grifos nossos). Dentre as agências especializadas da ONU de maior importância no cenário político e educacional no mundo, encontra-se também o UNICEF.

4.1.2: O UNICEF: ENTRE A DIMINUIÇÃO DA POBREZA E AS POLÍTICAS DE CUNHO COMPENSATÓRIO.

O Fundo das Nações Unidas Para a Infância possui atualmente em território brasileiro 9 escritórios em diferentes regiões do país. O principal deles é sediado em Brasília, sendo este o escritório nacional da instituição. Os outros 8 escritórios estão distribuídos nos estados de Belém, Fortaleza, Manaus, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo, além de um escritório temporário em Roraima. Segundo a própria instituição, o escritório sede tem como finalidade “desenvolver projetos nacionais a partir dos resultados das experiências locais, identificadas, apoiadas e avaliadas pelos escritórios zonais. Além disso, atua com o poder público federal para promover leis e políticas públicas” (UNICEF BRASIL, 2021, s.p.). O UNICEF mantém sua atuação no Brasil voltada principalmente para as regiões do norte e nordeste brasileiros, os quais têm seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e demais indicadores sociais mais baixos do país. Como é exposto no site da organização, a mesma atua em mais de 2.000 municípios da Amazônia e do Semiárido, além de 17 capitais estaduais.

O UNICEF mantém seus recursos econômicos através, principalmente, de doações, tanto de pessoas físicas quanto jurídicas, organizações não governamentais, governos e sociedade civil. Nos relatórios²¹ mais recentes publicizados pela organização em sua plataforma online constam todas as organizações nacionais que recebem apoio, contudo sem discriminar qual é o tipo de apoio, seja técnico ou financeiro. O perfil destas organizações são os mais diversos possíveis, sendo observadas diferentes iniciativas privadas que têm forte influência no campo educacional, como por exemplo o CENPEC, e inclusive organizações ligadas a igrejas como a Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Além destas, constam ainda os projetos prioritários do UNICEF no Brasil, especificando sua atuação em diferentes estados, e outros diversos projetos espalhados pelo mundo. Entretanto, nos mesmos relatórios não constam quaisquer informações sobre a quantidade de recursos financeiros que foram capitalizados pela instituição, bem como a forma que foram gastos, em quais projetos etc. Logo os relatórios disponibilizados pela instituição ao público parecem-nos ser apenas uma espécie de mostruário de suas ações no que diz ser em prol de uma educação e qualidade de vida da criança, porém pouco mostra como são geridas estas ações e que deixa pouco – para não dizermos quase nulo – transparente a forma como é administrado os recursos financeiros da instituição.

4.1.2.1: UM BREVE HISTÓRICO DO UNICEF E SUA ATUAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA ATÉ A DÉCADA DE 1990.

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1946, a ONU, em acordo com os países participantes, decide dar origem ao Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância - o UNICEF-. O objetivo logrado até então pela Organização das Nações Unidas com a criação da UNICEF era promover a defesa de crianças em situação de vulnerabilidade em países vítimas da guerra. O pós-guerra ocasionou enormes dificuldades em diversos países, a escassez de alimentos, condições básicas de moradia, e cuidados com saúde foram os aspectos da vida social mais severamente afetados. Assim o UNICEF teria como objetivo atender principalmente as

²¹ Relatório do ano de 2020, Ano 17, nº 47, fevereiro de 2021: <https://www.unicef.org/brazil/media/13271/file/UNI47-RA2020.pdf>

crianças oriundas de países da Europa, Oriente Médio e China, os quais foram severamente prejudicados com a Segunda Guerra.

Orientado primeiramente pela Declaração Mundial de Direitos Humanos de 1948, e em consequência da necessidade de documentos internacionais que embasassem o discurso e as atividades do UNICEF nos diferentes países, a Assembleia Geral das Nações Unidas (órgão supremo da ONU) aprovou a Declaração dos Direitos da Criança. Estruturando os direitos da criança como direitos à educação, saúde e nutrição, a Declaração traz consigo o conceito de “sujeitos de direito” na infância, como consequência há a ampliação dos direitos infantojuvenis. Lemos et al. (2018) explica que, a Declaração, através das inovações no âmbito dos direitos da criança, dá origem a uma base doutrinária, no que o autor chama de “proteção integral”:

A proteção integral abarcaria, para a infância, todas as modalidades de direitos humanos e agregaria à sua cobertura, como quesito de uma postura mais incisiva como um tratado supranacional, a ideia de “prioridade política absoluta”, objetivando com isso efetividade na proteção e enfatizando a promoção dos direitos, o combate à exploração e ao abuso sexual. Assim, estruturou-se o que se designa como novos direitos da infância, e são eles que oferecem a sustentação jurídica das ações do Fundo. (p.764)

O órgão é ainda orientado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em uma nova assembleia geral, em novembro de 1989. Na apresentação do UNICEF pela ONU fica clara a sistematização complexa de toda a rede que compõe o sistema ONU, diversos organismos internacionais, supranacionais que detêm de certa autonomia, ao passo que também são subordinados a Organização das Nações Unidas, que sobre o UNICEF coloca:

[...] orientado pela Criança, [documento Convenção sobre os Direitos da ratificado por 196 países e oficializado como lei internacional no ano de 1990] e seus objetivos têm o apoio da família ONU: desde o foco da sobre UNESCO a educação, dos esforços da OIT para abolir o trabalho infantil, ao representante especial sobre a situação das crianças na guerra; da ajuda proveniente do Programa Mundial de Alimentos (PMA) à campanhas de erradicação de doenças pela Organização Mundial de Saúde (OMS). (ONUBR, 2017b, apud NOLASCO, 2017, p.26).

Após a primeira inserção do UNICEF em países em que a guerra ocasionou uma vulnerabilidade social severa, no ano de 1953 a Organização das Nações Unidas ampliou a atuação do mesmo. A organização passa a ter como finalidade a implementação de uma série de programas e projetos, relacionados com a fome, desnutrição infantil e doenças

comuns durante a infância. Dá-se início a sua expansão pelas demais nações, sobretudo os países periféricos, ou ditos “subdesenvolvidos” (GARDE, 2003).

No Brasil, sua atuação recorda ainda os anos de 1950, após o êxito das operações da agência (sob perspectiva do próprio UNICEF) nos países da Europa e China, o UNICEF se expande para a América Latina. A instituição começa as suas ações no país como forma de expansão dos projetos que obtiveram sucesso no continente europeu nos anos anteriores. Assim, dito em caráter emergencial, a organização realiza atividades voltadas principalmente para o âmbito da nutrição alimentar adequada e saúde de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil. As principais formas de ação do UNICEF nestes primeiros anos consistiam em ações assistencialistas, com apoio nas campanhas de vacinação infantil e na distribuição de alimentos, roupas e medicamentos básicos. (NOLASCO, 2017). O órgão escolheu o estado da Paraíba, que ocupava a décima colocação no ranking do PIB nacional, na cidade de João Pessoa, para a fixação do seu primeiro escritório no país.

É válido lembrarmos que a sociedade brasileira passava por mudanças estruturais e econômicas durante a década de 1950. Como já vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, o empobrecimento da população e as reivindicações da classe trabalhadora eram deslocadas de sentido por parte da burguesia. O empobrecimento da classe trabalhadora só poderia estar relacionado às condições reais e objetivas das relações sociais de produção, da exploração da força de trabalho e da extração da mais-valia. Contudo, as forças dominantes, a burguesia e o Estado, deslocavam a pauperização da população para os campos sociais, como cultura e educação. É importante observarmos como tais deslocamentos estavam em comum acordo com os discursos das organizações supranacionais, que transfere para o “colo” da educação os problemas relacionados à economia nos países periféricos.

Após as atividades ditas emergenciais com relação aos países que passaram pelo pós-guerra, a primeira infância foi escolhida como o alvo prioritário das ações do UNICEF nos países periféricos. Lemos (2009), baseada nos estudos de Kramer (2003), expressa que o discurso a as políticas dando importância ao cuidado da primeira infância tinham como finalidade a preocupação com o desenvolvimento econômico dos países “em desenvolvimento”, assim, “O modelo de assistência social proposto pelo UNICEF pressupõe uma articulação entre caridade, filantropia, medicina-higienista, formando um

complexo tutelar, com vistas a normalizar a população de crianças e adolescentes, no Brasil” (LEMOS, 2009, p.2).

A primeira política pública em que o UNICEF exerce grande atuação na área educacional no Brasil ocorreu no ano de 1955, sob influência de uma das maiores nações imperialistas, os EUA, que criou no ano anterior o programa “Alimentos para a paz”. O programa estadunidense previa a compra do excedente de produtos agrícolas dos produtores para doação ou revenda a outros países, principalmente as nações periféricas. “Na prática, era um subsídio que servia para estabilizar os preços do mercado interno, ao mesmo tempo em que possibilita a entrada de técnicas e alimentos dos EUA no mercado mundial.” (MELO, 2021, s.p.).

A partir de então, os acordos de “cooperação” entre o governo brasileiro e as entidades supranacionais estimularam a criação da Campanha de Merenda Escolar (CME), Decreto nº 37.106 de 1955, que mais tarde deu origem ao atual Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O decreto tinha como finalidade a melhoria do valor nutritivo da merenda escolar, além do barateamento de produtos alimentares. Em seu artigo 2º o decreto deixa claro a participação de “empreendimentos privados” para a cooperação no programa:

Art. 2º Cabe à Campanha de Merenda Escolar, dando cumprimento ao que dispõe o item 3º, alínea b, do art. 2º do Regimento aprovado pelo Decreto nº 34.078, de 6 de outubro de 1953: a) incentivar, por todos os meios a seu alcance, os empreendimentos públicos ou particulares que se destinam proporcionar ou facilitar a alimentação do escolar, dando-lhe assistência técnica e financeira. (BRASIL, 1955, grifos nossos).

O terceiro ponto do mesmo artigo traz a dominação exercida pelos órgãos multilaterais e principalmente, o acordo estabelecido com o EUA para o provimento de alimentos, quando esclarece que o programa busca “promover medidas para aquisição desses produtos nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes, para sua cessão a preços mais acessíveis.” (BRASIL, 1955, p. 1, grifos nossos). Não à toa, após o término do programa norte-americano, o Brasil passou a sofrer uma queda nas metas para o fornecimento das merendas nas escolas públicas, pois houve uma diminuição na participação dos organismos internacionais, como o UNICEF, no envio de produtos agro industrializados, que, neste caso não contavam somente com alimentos, porém até mesmo cápsulas de vitamina e tabaco.

Durante a década de 1960 o UNICEF passa a desenvolver estudos mais detalhados sobre a situação das crianças no Brasil, monitorando a oferta de assistência oferecida pelo órgão. As análises foram feitas em comum acordo com o governo brasileiro. A “parceria” com o Estado ocorreu através da criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em 1º de dezembro de 1964 pela Lei 4.513/64. A instituição tinha como finalidade implementar políticas de “bem-estar do menor” em âmbito nacional, além de coordenar entidades estaduais de proteção ao menor. Neste caso, o UNICEF operou em conjunto com a FUNABEM por meio de treinamentos de pessoal, cursos etc. (OLIVEIRA, 2011, p.65). Foi originada a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) em diversos estados brasileiros, que eram responsáveis pela prática e o seguimento das orientações promovidas pela FUNABEM. Apesar dos diversos nomes dados a estas instituições, como “unidades educacionais” ou ainda “terapêuticas”, Souza (2015, p. 78) expõe que a FUNABEM “se configurou como um meio de controle social em nome da segurança nacional”.

Na década seguinte, em 1970, o UNICEF buscou firmar suas atividades em “aspectos sociais e preventivos” no atendimento à infância (OLIVEIRA, 2011). Neste período da história brasileira, o país passava pela intensa repressão por parte do aparato Estatal/militar, censura da imprensa, cerceamento da liberdade de expressão, fim de sindicatos, tortura de opositores etc., contudo, ao longo da década surgiram movimentos populares da classe trabalhadora que reivindicavam melhores condições de vida. Um dos grupos que surge com uma atuação forte, sobretudo nas áreas urbanas do país é o movimento de mulheres e o movimento feminista, os quais reivindicavam creches e pré-escolas para as crianças pequenas.

Começou em meados da mesma década a expansão da educação da criança pequena, como uma resposta governamental às reivindicações da época. Entretanto, Lucas (2009) fundamentada nos estudos de Rosemberg (1992) esclarece que, os programas e projetos instaurados pelo governo e demais órgãos eram de cunho apenas compensatório para as massas. Tais programas, que na verdade são políticas compensatórias realizadas pelo Estado, se traduzem em ações que objetivam a minimização da precariedade da vida da classe trabalhadora, porém sem que seja alterada a forma de reprodução do capital, e assim também, sem que seja alterada a correlação de forças entre as classes dominantes e dominadas. Mantem-se assim a contínua expansão

do capital, sem que seja modificado o modelo de reprodução do capitalismo, objetivando a contensão da classe trabalhadora no campo das lutas de classe.

Assim, a autora coloca que “Se anteriormente o pré-primário, como era chamado, era frequentado por crianças pertencentes às famílias abastadas, o poder público viu-se naquele momento obrigado a voltar seus esforços para o atendimento das crianças oriundas de famílias pobres.” (p.130). Nesse sentido, o UNICEF atuou em conjunto com o governo no estabelecimento de diferentes iniciativas e políticas públicas que visavam o provimento da educação na primeira infância. Como exemplo temos o programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva, lançado em 1975 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que seguia as recomendações dos órgãos internacionais no atendimento às carências da criança pequena nos países periféricos. Ainda ao fim da década, o órgão supranacional estabelece o ano de 1979 como Ano Internacional da Criança, visando a expansão das suas ações com a primeira infância (OLIVEIRA, 2011).

O fim dos anos de 1970 e início da década de 1980 foram marcados por diversas manifestações em prol da educação da criança pequena, reivindicações por creches por parte dos movimentos ligados às mulheres eram as mais enfáticas nesse sentido. Assim, como resposta a tais movimentos, foi organizado o III Plano Setorial de Educação e Cultura, que passou a incluir a educação pré-escolar “como parte essencial da política social e educacional” (LUCAS, 2009, p.132). Apesar da inclusão, a educação na primeira infância continuava sendo vista como um caráter compensatório. Os alunos oriundos das classes dominadas apresentavam um baixo rendimento escolar ao longo da vida acadêmica, e este era atribuído aos problemas sociais enfrentados durante a primeira infância. Problemas relacionados à desnutrição, pobreza, fome etc. seriam compensados a partir do momento em que a criança fosse colocada na escola mais cedo.

Assim os programas, baseados e estruturados nas recomendações dos órgãos supranacionais, não buscavam agir na “raiz” do problema, no caso a fome e o empobrecimento da classe trabalhadora, mas apenas compensar tais vulnerabilidade com a entrada da criança na escola. Como salienta Lucas (2009, p.133) “Foi estabelecido um consenso de que programas com esse cunho efetivamente não beneficiam as crianças mais pobres da população às quais se destinavam, mas que, pelo contrário, as discriminam e as marginalizam ainda mais precocemente.”. O período de expansão da pré-escola foi marcado pela influência do UNICEF e UNESCO nas políticas sociais, os quais estabeleciam um baixo custo a escolarização da criança pequena, além também de

modelos “não-formais” de escola, que eram baseados em recursos improvisados, como espaços físicos cedidos por outras instituições governamentais, ou até mesmo espaços privados cedidos, bem como a mão-de-obra, que em suma não era especializada e fundamentada na ideia de voluntariado. A exemplo deste tipo de orientação temos o Programa Nacional de Educação Pré-escolar que era operacionalizado “por meio de convênios com as secretarias de educação estaduais e municipais, a baixo custo, em grandes espaços ociosos (...) e utilizando mão-de-obra voluntária não especializada.” (LUCAS, 2009, p.134).

Ainda ao fim dos anos de 1980 o UNICEF exerce uma grande influência nas políticas públicas em prol da criança. Foi organizada durante o período de reestruturação política no Brasil a Campanha Criança Constituinte. Posteriormente foi estabelecida a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC), que tinha como finalidade apresentar uma proposta sobre os direitos da criança e do adolescente para serem incluídas no texto da Constituição Federal de 1988. Dentro os órgãos participativos na CNCC, constava como principal órgão internacional o UNICEF. Ainda na mesma época é lançado um dos principais projetos que ocorre até os dias de hoje em apoio com a agência das Nações Unidas, o Criança Esperança, que tem como proposta a arrecadação de recursos financeiros, ou seja, de capital propriamente dito, para a distribuição em projetos ou programas que dizem beneficiar crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade no país. Essa arrecadação ocorre de maneira voluntária, por meio de “convocação” da comunidade para a causa da melhoria nas condições dos jovens no Brasil, e é distribuída principalmente em OS que façam algum tipo de trabalho com crianças e adolescentes, normalmente pautados em uma perspectiva de baixo custo e na ideologia do voluntariado.

A chegada da década de 1990 é marcada pelas diversas conferências e acordos que são assinados em conjunto com as organizações supranacionais. Nesse sentido, uma das conferências que há uma intensa participação do UNICEF é a Conferência Mundial de Educação para Todos, que deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida logo no início da década, em 1990. O UNICEF foi uma das agências da ONU que financiou a conferência (OLIVEIRA, 2011). Na Declaração fica explícito o caráter das necessidades básicas/mínimas os quais a educação deveria atender, constando em seu primeiro artigo:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas

necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários 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 fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, grifos nossos)

É necessário salientarmos como a partir da conferência, todas as ações do UNICEF, e que vão se desdobrar também na criação do Prêmio Itaú-UNICEF, estão voltadas para o caráter mínimo de aprendizagens. Como vimos nos programas da Fundação Itaú Social e que será reforçado pelos projetos do Prêmio, as ações que visam uma dita “qualidade educacional” estão apenas na contingência das necessidades mais básicas e mínimas da educação. Os programas são em suma voltados para leitura e escrita, matemática simples e resolução de problemas, não sendo observados outros aspectos de uma educação que vise a formação do cidadão completo, com diversas áreas do conhecimento.

Sobre a ampliação das necessidades e do raio de ação da educação a Declaração expõe em seu 5º artigo que:

Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente(...) Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, grifos nossos)

Nesse sentido, a Declaração passa a exprimir com caráter de “prescrição”, principalmente aos países dependentes, que o setor privado por meio de meios de comunicação em massa possa também atuar na educação da população. Essa atuação é vista como uma forma educativa principalmente no que concerne à educação das classes mais empobrecidas que não tem acesso a escolas, ou que este acesso é difícil. Ou seja, a população que mais carece de uma educação de qualidade fica às margens dessa,

restando-lhes apenas modelos informais de educação. Ainda na perspectiva da ampliação das ações da sociedade civil na educação pública, a Declaração explícita em seu 7º artigo que, apesar de o Estado (em sentido restrito) ter o dever prioritário com a educação de todos, “Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa.” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). A Declaração defende e difunde para a sociedade que para o avanço da educação dita de qualidade, os setores privados e as formas de educação não formais também devem estar em “aliança” com o Estado:

Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Assim a Declaração difunde para a sociedade, que a resolução dos problemas ligados a educação, não serão resolvidos apenas por parte do Estado, sem a participação da sociedade civil, atribuindo a comunidade a resolução das dificuldades educacionais, através sobretudo de programas e projetos advindos da iniciativa privadas, e com formais de educação não formais, e conseqüentemente assim, minimizando os investimentos financeiros na educação pública de países periféricos. No Brasil a Declaração teve papel fundamental na formulação da LDB de 1996, os quais foram incorporados nesta as concepções de uma Educação Básica ampliada. Como coloca Oliveira:

“dirigida para crianças, jovens e adultos, que começa desde o nascimento e perpassa toda a vida do indivíduo, que se realiza dentro e fora da instituição escolar e que é de responsabilidade não somente do Estado, mas, também, da sociedade. caracteriza esse conceito ampliado advindo de Jontiem e que foi posteriormente conceituada na LDBEN de 1996.”. (2011, p.71)

Ainda durante a década de 1990 ocorre uma grande expansão da atuação do UNICEF nas políticas públicas brasileiras e, de mesmo modo, das suas ações com programas e projetos ligados ao setor privado os quais andam em consonância também com os acordos estabelecidos com os países centrais, como o Consenso de Washington. Há uma intensa participação do organismo internacional na mediação para a elaboração do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). É criado com o apoio técnico do órgão o Selo UNICEF Município Aprovado, o qual segundo a organização visa “estimular e reconhecer avanços reais e positivos na promoção, realização e garantia dos direitos de

crianças e adolescentes em municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira.” (UNICEF BRASIL, 2021, s.p.). Sobre as diversas iniciativas e atuação da UNICEF durante a década de 1990 e início dos anos 2000, Nolasco faz um levantamento das principais articulações e ações que o UNICEF estabelece no Brasil até o ano de 2017²².

4.1.2.2: OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS DO UNICEF: A IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A categoria de “desenvolvimento”, que acabou por ganhar ainda mais popularidade durante o período de reconstrução após a Segunda Guerra, foi empregada fortemente pelos organismos supranacionais. Lemos (2009, p. 3), coloca que, a partir desta categoria “formula-se um elenco de hierarquizações entre os países, na modernidade, classificando-os em atrasados ou avançados; desenvolvidos ou subdesenvolvidos ou, em desenvolvimento”. A ideia de que, todos os países poderiam se tornar “desenvolvidos” desde que, seguissem os “mandamentos”, ou seja, desde que estes países seguissem uma espécie de receituário, ou uma cartilha elaborada pelos órgãos supranacionais como ONU, UNICEF e outros como FMI e BM. Ainda sobre o desenvolvimento, Ribeiro expressa que:

A abrangência desta noção recobre desde direitos individuais, de cidadania, até esquemas de classificação dos Estados-Nações internamente ao sistema mundial, passando por atribuições de valor à mudança, tradição, justiça social, bem-estar, destino da humanidade, acumulação de poder econômico, político e militar, e muitas outras conotações vinculadas a ideais de relações apropriadas entre os homens e entre estes e a natureza. (1992, p.60)

Sem levar em consideração a dominação dentro de um sistema capitalista, o “desenvolvimento” se configura como alcançável a todos os que percorrem o mesmo caminho dos países ditos “desenvolvidos”. Ignora-se o padrão de acumulação do capital, a dependência externa de diversos países, as diferenças entre as classes sociais e as condições objetivas e subjetivas da sua existência, os projetos de sociedade engendrados pelas diferentes classes que, como antagônicos, geram disputas ideológicas de forças entre as classes. Ribeiro (1992) aponta ainda que, a ideologia empregada com o “desenvolvimentismo” atribui uma neutralidade ao termo “desenvolvido”. “Usando

²² Para saber mais: NOLASCO, I. A atuação do UNICEF na educação pública brasileira.

“desenvolvimento”, ao invés de acumulação ou expansão, uma conotação indesejável é evitada: a diferença de poder entre as unidades do sistema (intra ou inter-Estados-Nações) em termos econômicos, políticos e militares.” (1991, p.68).

O ideário de “país desenvolvido” traz consigo a resolução dos problemas sociais. Um país desenvolvido é aquele com melhores condições de vida, em que a população alcance um ápice de felicidade e justiça social, além de fatores econômicos como uma maior acumulação de capital, crescimento econômico etc. Contudo, as soluções referidas para tais problemas sociais são simplistas, não passam por uma mudança e reestruturação do sistema capitalista, ficando a margem na contenção da pobreza, da fome, sem que de fato resolva-se os problemas sociais apontados.

Os países que se encontram na ponta do desenvolvimentismo, ou seja, os países de capitalismo central, as grandes nações imperialistas, criam e recriam mecanismos para que o ideário continue a ser difundido perante os países periféricos. Assim, diversos métodos são elaborados pelos países centrais que “criam e atualizam os discursos sobre desenvolvimento”, sustentando que a ação de organismos multilaterais é benéfica para todos, à medida que objetiva promover o bem-estar e o desenvolvimento dos países “pobres”.” (LEMOS, 2009, p.3). Corroborando com a ideologia do desenvolvimento, a UNICEF opera atualmente em mais de 190 países, seja por meio de receituários, ou apoiando os mais diversos projetos, programas etc. o UNICEF difunde seu discurso por todo o globo. Segundo Lemos (2009), desde o princípio os discursos oriundos da agência da ONU para a criança e juventude, procuravam disseminar uma visão de “harmonia social” e a ideologia do “voluntariado”, em uma visão positivista da sociedade. O voluntariado era visto desde então nos documentos do UNICEF, o qual convocava a sociedade a custear e fomentar a integração das populações mais vulneráveis:

Nessa vertente política de atuação, a proposta era que a população deixasse de lado as diferenças de classe, etnia, gênero, faixa etária, credo político e religioso, para resolver os problemas coletivos e propiciar o bem-estar da comunidade, se unindo para o enfrentamento de seus problemas de modo voluntarista e associativista. (idem, 2009, p.2).

Desta forma, para o UNICEF, os problemas sociais, principalmente aqueles ligados à infância e juventude de países periféricos, podem ser solucionados através da ampla colaboração da sociedade, de modo que as disputas entre as classes sociais deveriam ser deixadas de lado, para uma unificação das classes em prol de uma “questão

maior”, o desenvolvimento do país (LEMOS, 2009). Assim o UNICEF robustece a ideia de que as soluções para problemas sociais, sobretudo, em países periféricos, não perpassam a luta de classes e o desmantelamento do modo de acumulação capitalista. Para o órgão, as Nações-Estados atrasados, ou ditos “em desenvolvimento”, assim o são pela falta de cooperação entre a comunidade e de recursos e projetos de assistência a mesma, deixando claro também o caráter assistencialista que o órgão emite em seus documentos.

Nesse sentido, os discursos propagados pelos aparelhos ideológicos da classe dominante supranacionais, como dito anteriormente, deslocam as lutas sociais por melhorias nas condições básicas de vida, para o campo do voluntariado, retirando da esfera governamental, ou seja, do Estado, a responsabilidade por tais melhorias. Legalmente o Estado tem o dever de garantir qualidade de vida, educação, saúde, segurança, transporte etc. como o artigo 8 da Emenda Constitucional número 51 de 2011 mostra:

É dever do Estado garantir a todos uma qualidade de vida compatível com a dignidade da pessoa humana, assegurando a educação, os serviços de saúde, a alimentação, a habitação, o transporte, o saneamento básico, o suprimento energético, a drenagem, o trabalho remunerado, o lazer, as atividades econômicas e a acessibilidade, devendo as dotações orçamentárias contemplar preferencialmente tais atividades, segundo planos e programas de governo.

Porém, os discursos hegemônicos dos APHs como a UNICEF pretendem propagar que, apesar de legalmente ser um dever do estado, a comunidade toda tem que arcar com esta responsabilidade em prol de uma verdadeira melhoria na qualidade de vida. Foi baseado em “filosofias positivistas” e nos movimentos funcionalistas norte-americanos que o UNICEF propaga este discurso. (LEMOS, 2009). Tais concepções são validadas através de uma gama de intelectuais orgânicos ligados à instituição, dando um caráter técnico ao discurso, fazendo com que seja respeitado perante a sociedade. Relembrando os estudos de Gramsci (2001, p.15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (...) Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria elabora em seu desenvolvimento progressivo, são na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu a luz.

A atuação então sustentada pelo discurso científico de “especialistas” nas mais diversas áreas, justifica também o discurso de desenvolvimento que “apontam para uma necessária passagem de recursos, saber e tecnologias modernas daqueles que os detêm para aqueles que não têm, as nações “pobres” e “em desenvolvimento”, viabilizados por empréstimos que geram dívida externa.” (PARESCHI, 2002, p.58). As ações dos organismos internacionais e suas políticas compensatórias, e assistencialistas são então fundamentadas na ideia de que promovem o bem-estar social, além de exercer um importante papel no desenvolvimento dos países “subdesenvolvidos” ou pobres.

A partir desse esboço da origem e da atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância é possível percebermos que, desde a década de 1950 houve uma ampla abertura às ações do UNICEF no âmbito das políticas públicas brasileiras, primeiro no que diz respeito aos direitos da criança, e principalmente dos cuidados com a primeira infância, e posteriormente uma expansão das ações no âmbito educacional. O órgão atua através dos receituários, conferências etc. impondo diretrizes de um modelo de desenvolvimento econômico e social aos países dependentes, ou dito por ele, “em desenvolvimento”. A “imposição” é feita aos países por meio dos discursos hegemônicos que são operados pelo órgão através de seus intelectuais orgânicos, que dão o caráter de “excelência” ou “competência” aos relatórios e demais documentos impostos como receituários aos países periféricos. Apesar de intitulado supranacional, ou seja, posto acima de qualquer governo, há nesta imposição, o caráter da dominação imperialista sendo expresso pelo órgão.

Como Lemos (2009) aponta que, para o organismo internacional, o Brasil ainda não atingiu um nível de governamentalidade aceito pelo mesmo. Ora, um país que não pode/consegue gerir suas próprias ações governamentais “precisa” assim do “auxílio” de organizações internacionais para o provimento e estabelecimento de políticas que “visem” contribuir para a melhoria da qualidade de vida. Assim o UNICEF se baseia nesta carência para que seus indicadores sejam levados em consideração durante a formulação das políticas públicas, sobretudo, as educacionais, como deixa claro Lemos (2009, p.12, grifos nossos) “por isso, os indicadores são levantados por essa agência para que o país formule políticas públicas que considerem as estatísticas, racionalizando seus gastos e distribuindo-os seguindo prioridades e demandas [criadas pelo UNICEF].”. Além da dominação exercida para o seguimento das diretrizes do órgão, há ainda a difusão de que, o estabelecimento das diretrizes deva ser seguindo em comum acordo com todos os setores da sociedade, “pressupõe uma articulação entre caridade, filantropia, medicina-

higienista, formando um complexo tutelar, com vistas a normalizar a população de crianças e adolescentes, no Brasil” (Idem, p.2).

O UNICEF responsabiliza a pobreza nos países ditos pelo órgão “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento” a falta de projetos assistencialistas em apoio a crianças e adolescentes. A educação assim é vista como um meio de salvação do país da pobreza, estabelece uma relação de dependência entre as políticas públicas educacionais orientadas pelo órgão e a redução dos níveis de pobreza no país. Como Oliveira expõe:

É posto que o não cumprimento do primeiro desses objetivos levaria, também, ao não cumprimento das metas internacionais e nacionais de redução de pobreza. Desta perspectiva de análise, pode-se compreender que a educação era vista como um mecanismo salvacionista, como aquela que tem a capacidade de intervir e melhorar as diversas áreas da vida social. (2011, p.74)

Dessa forma, as soluções apresentadas pelo UNICEF para a pobreza, e consequentemente, para o quadro de vulnerabilidade da criança e do adolescente, não perpassam a mudança nas estruturas da sociedade, tão pouco na incrivelmente desigual acumulação de capital entre as nações. São soluções simplistas e que tendem a ser apenas no campo compensatório, sem que exista a pretensão de se romper com a lógica estruturalista que dá origem ao quadro de desigualdades e pobreza, sobretudo nas nações dominadas, ou seja, o capitalismo. A causa da pobreza é associada como a falta de competências por parte dos indivíduos, “em acessar as “oportunidades” supostamente oferecidas a todos pelo sistema político e econômico.” (LEMOS, 2018, p. 773). Assim o UNICEF corrobora com os discursos hegemônicos de organizações internacionais, como por exemplo o Banco Mundial, no campo das ações de cunho compensatório no que tange a pobreza nas nações periféricas, atribuindo ainda uma individualização da pobreza nesses países.

4.2: O PRÊMIO ITAÚ-UNICEF: O QUE É MELHORIA ESCOLAR?

Atuando em conjunto com os organismos supranacionais como já expostos aqui (BM, UNESCO, UNICEF), emergem de forma ainda mais intensa na sociedade brasileira diversas organizações da sociedade civil, sobretudo da sua fração financeira, e com elas

diferentes programas e projetos, ligados ao campo educacional que em suma, são voltados à direção intelectual e moral da classe trabalhadora. É no bojo das contrarreformas educacionais e ampliação da atuação da classe burguesa no campo educacional, principalmente a partir da década de 1990 que o dá-se origem ao Prêmio Itaú Unicef.

4.2.1 A ORIGEM DA TRÍADE UNICEF, CENPEC E FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL: O SURGIMENTO DO PRÊMIO ITAÚ UNICEF.

O Prêmio Itaú-Unicef foi criado em 1995, uma iniciativa da Fundação Itaú Social em conjunto com o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) para a Infância com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Criado no ano de 1987 por Maria Alice Setúbal, já ressaltamos no capítulo anterior a importância do CENPEC nas formulações tanto dos projetos educacionais realizados pela Fundação como também na elaboração de documentos direcionados a educação que a instituição produz. O mesmo é responsável ainda por diversos materiais didáticos, manuais etc. que são distribuídos a escolas públicas em todo o país.²³

Desde sua criação até o ano de 2020 o Prêmio fez 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” (VIEIRA, 2019, p.196). Segundo a Fundação Itaú Social, a iniciativa tem como objetivo “identificar, estimular e dar visibilidade a projetos realizados por organizações da sociedade civil (OSC) e escolas públicas que contribuem para garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade social” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2018, s.p.).

O prêmio ocorre de maneira bienal em que cada ano tem sua agenda de ações. No primeiro ano o CENPEC visa promover e financiar as ações de OSC que elaborem projetos voltados à comunidade escolar. No segundo ano, o órgão é responsável por coordenar cursos de formação para trabalhadores das OSC que receberam os recursos

²³ Para uma leitura mais profunda sobre o CENPEC procurar Paixão (2016).

financeiros do prêmio (PAIXÃO, 2016). Para concorrer ao prêmio, os projetos precisam oferecer ao público infante-juvenil ações educativas, culturais e/ou de proteção social que sejam ligadas a ideia de Educação Integral entendida pela Fundação. Essa concepção, segundo o regulamento do prêmio (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL-UNICEF, 2017, s.p.):

“busca o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano, tais como física, emocional, social, cultural e ética; articula atores, espaços e saberes para promover o desenvolvimento integral da criança, do adolescente e do jovem, integrando os saberes comunitários (famílias, moradores, lideranças locais, artistas) e os espaços físicos da comunidade (ruas, praças, escolas, associações, centros culturais, instituições públicas ou privadas); permite o enfrentamento das desigualdades sociais; conta com arranjos diversificados e intersetoriais: responsabilidades partilhadas e sintonia com os contextos locais; considera a complexidade do mundo contemporâneo, articula o global e o local e dialoga com os interesses e necessidades das crianças, adolescentes, jovens e sua cultura.”

A noção de Educação Integral entendida pela Fundação e pelo CENPEC, sobretudo nos primeiros anos relacionados às edições do Prêmio, é uma educação voltada ao estabelecimento de uma complementaridade ao tempo escolar. Como foi chamado por Paixão (2016), estes primeiros anos (até o ano de 2002), compreendem a fase 1 do Prêmio. Nesta primeira fase, o Prêmio tem suas ações voltadas para as OSC que atuam com programas e projetos principalmente dentro do ambiente escolar, como expressa em:

“Marcado pelo grande contingente de crianças e adolescentes fora da escola, o contexto nacional exige solução imediata, visando à inclusão desse público no processo educativo. Contribuem para o enfrentamento dessa questão projetos de ações complementares à escola, voltados para crianças e adolescentes.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL- PRÊMIO, 2021, s.p.)

Já a segunda fase, que compreende a partir do ano de 2002, buscou descentralizar as ações que antes aconteciam dentro do ambiente escolar, para diferentes espaços públicos ou privados. Como fica claro quando a Fundação expressa que hoje o prêmio busca entre outros objetivos “articula atores, espaços e saberes para promover o desenvolvimento integral da criança, do adolescente e do jovem, integrando os saberes comunitários (famílias, moradores, lideranças locais, artistas) e os espaços físicos da comunidade (ruas, praças, escolas, associações, centros culturais, instituições públicas ou privadas)” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL-UNICEF, 2017, s.p grifos nossos). Assim, esse tempo complementar seria realizado, sobretudo, em OSC no contraturno escolar e que posteriormente eram mapeadas pelo prêmio por todo o território nacional. Na descrição feita no próprio site da instituição, é possível observar os discursos em prol da

descentralização da educação e a transferências da responsabilização do Estado com a educação, para toda a sociedade, quando expressa que “todos os segmentos da sociedade: governo, empresas, organizações não governamentais e indivíduos são corresponsáveis pela formação das novas gerações.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL- PRÊMIO, 2021, s.p.).

A mudança na estratégia com a transferência da responsabilidade com a educação, antes exclusiva do Estado, para toda a sociedade, corroboram com os discursos políticos hegemônicos que eclodem a partir dos organismos internacionais e das políticas públicas implementadas ainda nos anos de 1990. A exemplo já citados neste texto temos as Leis Federais, n.º 9.637/1998; n.º 9.790/1999 e pouco mais tarde a nº 11.079/2004. A segunda fase do Prêmio deixa clara a defesa de um projeto político que “busca estabelecer a Educação Básica como de responsabilidade não-exclusiva do Estado e, conseqüentemente, a maior responsabilidade com a educação recairia sobre cada cidadão ou organizações” (PAIXÃO, 2016, p.119).

4.2.2 UMA ANÁLISE DAS EDIÇÕES DO PRÊMIO: QUEM SÃO, DE ONDE SÃO E O QUE FAZEM AS ORGANIZAÇÕES GANHADORAS DO PRÊMIO?

Com o intuito de mapear as ações do Prêmio Itaú-Unicef, e suas articulações com as demais OSC, a tabela a seguir mostra um levantamento da primeira fase de desenvolvimento do Prêmio, que vai do ano de 1995 até o ano de 2002.

Quadro 3: Balanço da primeira fase do Prêmio Itaú Unicef				
Edição/ano	1ª- 1995 - 1996	2ª – 1997 - 1998	3ª – 1999 - 2000	4ª – 2001 - 2002
Concepções	Corresponsabilização do Estado e da sociedade; Foco em ações dentro do ambiente escolar	Idem.	Idem.	Idem.
Orientações	Marcado pelo grande contingente de crianças e adolescentes fora da escola , o contexto nacional exige solução imediata, visando à inclusão	Ações de complementaridade à escola. 4 novas categorias: Ações Complementares à Escola; Mobilização pela Educação; Elaboração de Materiais de Apoio à Educação;	3 categorias: Ações complementares à escola; Mobilização pela educação; Formação continuada de professores e educadores e/ou produção de materiais de apoio para a área educacional em geral	A partir da 4ª edição o Prêmio adota um tema a cada edição como estratégia de reforço para a mobilização da sociedade. três categorias: Ações Complementares à

	desse público no processo educativo	Valorização e Formação Continuada de Professores.		Escola, Mobilização pela Educação e Formação Continuada de Professores e Educadores Sociais e/ou Produção de Materiais Educativos.
Inscritos	406	368	732	686
Ganhadores/ Unidade Federativa	1º lugar: Ser Criança - Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPDC)/	1º lugar: Ninho de Pássaro – Criação, Construção e Exercício de Cidadania – Lar São Domingos / Minas Gerais	1º lugar: Programa Erradicação do Trabalho Infantil no Garimpo Bom Futuro – Conselho de Monitoramento para Erradicação do Trabalho Infantil / Rondonia	1º lugar: Programa Clube da Cidadania Infanto-Juvenil e Direito à Educação em São João de Meriti – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) / Rio de Janeiro
	2º lugar: Por Uma Escola Pública de Qualidade nas Áreas de Assentamento – Associação Nacional de Cooperação Agrícola/	Prêmio Categoria Ações Complementares à Escola: Projeto Dançar – Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte) / Rio Grande do Sul	Categoria Ações Complementares à Escola: Programa Escola de Cidadãos – Comunicação e Cultura / Ceará	Categoria Ações Complementares à Escola: Projeto Jovens Comunicadores – Centro das Mulheres do Cabo / Pernambuco
	3º lugar: Capacitação de Professores Rurais – Movimento de Organização Comunitária (MOC)/ Bahia	Prêmio Categoria Mobilização pela Educação: Educação, Faça valer esse Direito – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca - Fortaleza, CE). / Ceará	Categoria Mobilização pela Educação: Programa Estatuto do Futuro – Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) / Rio de Janeiro	Categoria Mobilização pela Educação: Programa CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA) / Bahia
		Prêmio Categoria Elaboração de Materiais de Apoio à Educação: Programa de Educação Ambiental no Parque do Ibirapuera – Projeto Trilha Radical Verde - Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental / São Paulo	Prêmio Categoria Valorização e Formação Continuada de Professores: Projeto Seringueiro – Centro de Trabalhadores da Amazônia (CTA) / Amazônia	Categoria Formação Continuada de Professores e/ou Educadores e Produção de Materiais de Apoio: Programa Formação de Professores Indígenas no Parque Indígena do Xingu para o Magistério – Instituto Socioambiental / São Paulo (SP) e sedes em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA).

Em sua primeira edição o Prêmio não contava com as categorias as quais, nos anos posteriores, os projetos deveriam se inserirem para que pudessem participar. Contudo é a partir do levantamento da variedade de projetos (406 no total), que a própria

Fundação começa a estabelecer as categorias. É ainda na primeira edição que a Fundação expõe “Os projetos inscritos apresentam iniciativas voltadas ao atendimento direto de crianças e adolescentes, à mobilização da sociedade para a educação, à formação de professores do ensino público e à produção de materiais de apoio à aprendizagem.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2021, s.p. grifos nossos). Isso demonstra como já havia diversas iniciativas em todo o país difundindo o discurso hegemônico sobre a educação pública. O foco das 4 primeiras edições do Prêmio mantém a escola pública como alvo das ações, como fica claro no texto de descrição das edições, sendo na primeira delas colocado que o Prêmio procura por ações que “Contribuem para o enfrentamento dessa questão [a evasão escolar] projetos de ações complementares à escola, voltados para crianças e adolescentes.”. Na segunda, terceira e quarta edições respectivamente a Fundação deixa claro também em sua descrição que “O Prêmio Itaú-Unicef mantém o foco em ações que envolvem as escolas públicas.”, “contribuam para o ingresso ou regresso, permanência e sucesso na escola pública”. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2021, s.p.).

A organização social que foi ganhadora da primeira edição do prêmio, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, conta hoje com mais de 11 “parceiros”, entre eles constam, Fundação Renova, Instituto Natura, Burger King e a Fundação Itaú Social. A diversidade de organizações sociais e empresas privadas que atuam como aliados (trazendo aqui a categoria de Gramsci, para não chamarmos de “parceiros”), explicitam uma vasta rede que é formada não só por organizações do “ramo” educacional, mas de diversos outros setores da sociedade. A mesma também reverbera o discurso da responsabilização da comunidade com a educação, difundindo a ideia de que assim é garantido à comunidade um “empoderamento”.

A participação efetiva das comunidades envolvidas em todas as etapas – apreensão, consolidação e devolução – processos, impactos, produtos e resultados – dos projetos, programas e plataformas, gerando o “empoderamento” comunitário, alicerça e sustentabilidade de todas as ações programáticas. (Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, 2021, s.p.)

A instituição atua ainda na formação dos trabalhadores que atuam nos projetos “socioeducativos” que são estabelecidos por ela. Diversos são os nomes os quais a instituição dá a estes trabalhadores, como por exemplo “provocadores de mudanças, criadores de oportunidades, promotores de generosidade e cidadania.” (Idem), o que nos leva a crer que estes trabalhadores não possuem uma formação específica dentro do

campo educacional e que exerçam a função na instituição de modo voluntário. A instituição dispõe ainda de diversas cartilhas com práticas para comunidades vulneráveis, desde captação de água e demais recursos naturais, a cuidados com saúde e higiene.

A segunda edição do Prêmio teve como instituição vencedora uma Organização Social ligada a sociedade espírita, o Lar São Domingos. Fundado como um orfanato para “menores” em situação de vulnerabilidade, em 1995 a instituição mudou sua atuação para “Lar”, não estabelecendo mais o regime de internato às crianças e adolescentes. A instituição atua como um reforço escolar no contraturno da escola formal. Segundo a organização a mesma conta “Com a ajuda de uma equipe multidisciplinar de educadores sociais e diversas parcerias estabelecidas com instituições de ensino superior” (LAR SÃO DOMINGOS, 2021, s.p.), contudo não há nenhum documento ou texto que explicita qual o tipo de vínculo os trabalhadores que atuam na instituição possuem tampouco quais projetos são elaborados dentro da instituição.

A terceira edição do Prêmio contou como organização vencedora o Conselho de Monitoramento para Erradicação do Trabalho Infantil. O projeto vencedor procurou atender crianças que eram vítimas de trabalho infantil no Garimpo Bom Futuro. É observado no discurso do Conselho a defesa da responsabilização da sociedade com relação ao trabalho infantil. O mesmo defende que não seja apenas uma responsabilidade do aparato do Estado, em sentido restrito, a supervisão de atividade ilegais no que concerne o trabalho infantil no país. Nas palavras do próprio coordenador do programa “O prêmio é um incentivo para que outras parcerias apareçam. Não é possível deixar a responsabilidade apenas nas mãos do governo” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1999, s.p.).

Uma das ações para “retirar” as crianças do ambiente de trabalho foi uma espécie de bolsa-auxílio, no valor de 50 reais por mês dado por parte do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, do Ministério da Previdência e Assistência Social com a intenção de funcionar como uma garantia que aquela criança não voltaria ao ambiente do garimpo. Nos perguntamos a quem cabe a responsabilização do trabalho infantil, e sobretudo, a quem cabe o investimento para que se possa abolir este tipo de trabalho ilegal no país. Ao conceder uma bolsa como incentivo para que a criança não volte ao trabalho infantil o qual foi imposta pelas razões práticas e objetivas da vida da classe trabalhadora mais vulnerável e dominada neste país, é atribuído um caráter de individualização do problema. O programa visa apenas compensar uma das maiores razões do trabalho infantil no país, a pobreza da classe trabalhadora.

A respeito da organização vencedora da quarta edição do prêmio existem poucas informações. A Federação de Órgãos para Educação Social foi a então ganhadora, com o projeto Clube da Cidadania Infanto-Juvenil e Direito à Educação, que oferece atividades voltadas “formação educacional e cultural”, além de atividades esportivas e de “cidadania” jovens até os 17 anos na periferia do município de São João de Meriti no Rio de Janeiro.

Dessa forma, diante das instituições ganhadoras da primeira fase do prêmio fica perceptível uma incongruência no discurso difundido a partir do Prêmio (e da tríada Fundação Itaú Social, CENPEC e UNICEF) e os projetos que de fato são beneficiados com os recursos financeiros do mesmo. Como Paixão (2016, p.118) coloca, esta primeira fase seria marcada pela defesa de uma “educação integral como algo complementar ao tempo escolar”, e que, estas ações ou projetos deveriam acontecer prioritariamente no ambiente escolar, como esclarece a autora “A ênfase foi valorizar iniciativas educativas que viessem somar ao processo de escolarização que já vinha sendo desenvolvido no interior da escola pública.” (p. 119).

Contudo, ao analisar o conteúdo dos projetos ganhadores, observamos que as ações não aconteciam dentro do ambiente escolar. Os ganhadores das primeiras edições do Prêmio ofereciam atividades a crianças e jovens pobres, em situação de vulnerabilidade no contraturno da escola, porém, sem que estas ocorressem majoritariamente no interior da escola pública, como preconizava o discurso do CENPEC e da Fundação difundido no Prêmio. As ações ocorrem em espaços “comunitários”, ou privados cedidos às instituições, com um caráter de complementaridade do tempo escolar.

Apesar de não explicitar em textos ou documentos próprios das instituições participantes, é visível a ideologia do voluntariado sendo expressa nas ações ganhadoras. Nesta perspectiva, os trabalhadores (voluntários) que exercem funções dentro de tais organizações são chamados rotineiramente por nomenclaturas que tendem a “atenuar” a falta de uma especificação por parte do indivíduo. Muitas vezes chamados de “monitores”, “facilitadores”, “provocadores”, como expressa o CPCD que diz investir permanentemente “energias e recursos na formação destes profissionais: aprendizes permanentes, provocadores de mudanças, criadores de oportunidades, construtores de comunidades educativas e cidades sustentáveis, promotores de generosidade e cidadania.” (CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO, 2021, s.p.). São “formados” a partir de cursos que as próprias instituições oferecem, além dos

cursos de formação que posteriormente o CENPEC realiza com cada instituição vencedora do Prêmio, sucumbindo a esta “formação” do sujeito a ideologia do próprio CENPEC, e que mais tarde irá se difundir pela ação do “monitor” na instituição. Assim o CENPEC garante que a ideologia hegemônica da organização seja propagada por um número cada vez maior de indivíduos. Outro ponto sobre os cursos de formação do Prêmio Itaú Unicef que é apenas exposto no único relatório disponível é que, apesar de serem “aberto” a todas as OSC finalistas e semifinalistas do Prêmio, os custos financeiros com curso só são pagos pelo Prêmio as OSC finalistas, enquanto os trabalhadores das OSC semifinalista devem arcar com todos os custos de participação nos cursos de formação do APH.

É também observado que há um caráter compensatório nas ações das instituições vencedoras. Sobretudo no que concerne às organizações ganhadoras das segunda e terceira edição do Prêmio, constatamos que as atividades desenvolvidas atuam na compensação da pauperização que a classe trabalhadora vem sofrendo nas últimas décadas. Como exposto por uma das OSC ganhadora da segunda edição “Nossos trabalhos visam promover o ser humano em situação de miséria social, atendendo às suas necessidades básicas como estratégia de sobrevivência.” (LAR SÃO DOMINGOS, 2021, s.p. grifos nossos). Estas ações andam em consonância com diversas políticas implementadas durante os anos de 1990, como lembram Ferreira e Bueno (2014, p.104):

A proposição neoliberal no país, propõe uma nova lógica dos direitos universais de cidadania, que reduz gradativamente os direitos sociais, e inicia um processo de substituição desses direitos por políticas assistencialistas e compensatórias. Essa mesma lógica é incorporada às políticas educacionais, que implicam em configurar e minimizar a atuação do Estado, e dessa forma, constituir e intensificar as reformas promovidas para curto e longo prazo na educação, cujo desdobramento se efetiva no chão da escola.

As atividades compensatórias que são estabelecidas por parte das OSC são apresentadas para o conjunto da sociedade como ações salvacionistas, como se por si só, estas pudessem dar conta do combate a pobreza, seja através de atividades no contraturno, ou de bolsa de valores ínfimos, a crianças e jovens pobres. A partir do ano de 2002 segundo Paixão (2016), o discurso empregado pelo CENPEC ao Prêmio sofre uma mudança, para a autora:

Nesse momento, o CENPEC apresentou a nova concepção de educação e modificou o foco das ações relacionadas à —educação integrall. Assim, se no início (fase 1) a ênfase das iniciativas estava centrada na

instituição escolar formal pública, na Fase 2 o CENPEC passou a focalizar o aluno. A rigor, isso permitiu substituir a instituição escolar por outros espaços públicos e privados, ampliando a mobilização social em torno da educação. (p. 119).

Assim, a tabela abaixo mostra as instituições que ganharam os recursos financeiros advindos do Prêmio a partir do ano de 2002.

Quadro 4: Balanço da segunda fase do Prêmio Itaú Unicef

Edição/ano	5ª – 2003 - 2004	6ª – 2005 - 2006	7ª – 2007 - 2008	8ª – 2009 - 2010	9ª – 2011- 2012
Concepções	priorização de ações complementares à escola, agora denominadas ações <u>socioeducativas</u> . <u>desenvolvimento integral</u> de crianças e adolescentes.	<u>proteção social</u> da infância e da adolescência no Brasil. <u>desenvolvimento integral</u> de crianças e adolescentes	Desenvolvimento integral. Qualidade educacional.	educação como um direito amplo, além da escola. Diferentes espaços de aprendizagem.	Educação Integral.
Orientações	destacar a importância dessas ações para assegurar o direito ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.	Os projetos investem nas potencialidades das crianças e adolescentes, buscando favorecer o seu crescimento pessoal e social. Estimulam também o desenvolvimento das competências comunicativas.	Parceria com o Todos pela Educação. Valorizar ações de diferentes segmentos, como a família, escola pública, comunidades e organizações sociais. Divisão dos projetos em pequeno, médio e grande porte.	Projetos que incluam a escola, os projetos sociais, as bibliotecas, as quadras de esporte, os centros culturais, a família, a cidade	diversificação dos conteúdos, e nos muitos “lugares de aprendizagem”
Inscritos	1.834	1.682	Não informado	1.917	2.922
Ganhadores / Unidade Federativa	1º Colocado: Projeto Grãos de Luz e Griô - Associação Grãos de Luz/ BA	1º lugar: Projeto Rede Participativa – Associação de Apoio ao Trabalho Cultural, Histórico e Ambiental (APOITCHA) / PB	1º Lugar: Projeto Escola e Comunidade um diálogo necessário – Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA) / BA	1º Lugar: Projeto Educação e Cultura em Periferias – Associação Casa das Artes de Educação e Cultura / RJ	1º Lugar: Ações Culturais para Povos Rurais – Projeto Verde Vida / CE
	2º Colocado: Projeto Formação de Agentes de Desenvolvimento Local - Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta) / PE	2º lugar: Projeto Rede Jovem de Cidadania – Associação Imagem Comunitária / MG	Grande Porte: Projeto Pró-Arte FUMDHAM – Fundação Museu do Homem Americano / PI	Grande Porte: Aprendendo com Arte – Fundação Social Raimundo Fagner /CE	Grande Porte: Carpe Diem – ICA - Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim / SP

	3º Colocado: Projeto Poty Reñoi - Programa Kaiowa/Guarani / MS	3º lugar: Projeto Eremim: Tecendo Novos Caminhos – Associação Eremim – Ação Social de Promoção da Cidadania e Desenvolvimento Humano / SP	Médio Porte: Projeto Olho Vivo – Bem TV Educação e Comunicação. / RJ	Médio Porte: Novo Espaço: Construindo Saberes com a Comunidade – Casa do Sol Padre Luis Lintner / BA	Médio Porte: Casa da Criança – Casa da Criança do Morro da Penitenciária / SC
			Pequeno Porte: Projeto Estação de Conhecimentos – Crescer no Campo / SP	Pequeno Porte: Projeto Ponte – Obra Social Nossa Senhora das Graças. / ES	Pequeno Porte: Rios de Encontro – Associação dos Artistas Plásticos de Marabá - Galpão de Artes de Marabá / PA
			Microporte: Projeto Criança Capoeira Esporte e Cultura – Associação Cultural Chapada dos Negros / TO	Microporte: Projeto Musicart – AME - Associação de Mães Educadoras / BA	Microporte: Circo da Alegria – Associação de Pais, Mestres e Funcionários / PR

Balanco da segunda fase do Prêmio Itau Unicef

Edição/ano	10ª – 2013 - 2014	11ª – 20015 - 2016	12ª – 2017	13ª – 2018
Concepções	Desenvolvimento Integral.	Educação Integral.	Educação Integral.	Educação Integral.
Orientações	estímulo para que os gestores educacionais e sociais construam, desenvolvam e compartilhem projetos alinhados ao conceito de educação integral.	criar redes para fortalecer a atuação no território, visando ao desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.	Formação de profissionais que atuam na área.	desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano, como as dimensões física, emocional, social, cultural e ética. 2 categorias: 1 OSC em ação; 2 Parceria em ação.
Inscritos	2.713	Não informado	1.600	Não informado
Ganhadores / Unidade Federativa	1º Lugar: virando o Jogo – Fundação Gol de Letra / SP	1º Lugar: Eu, Você e a Escola, Educação que Transforma. / MG	Grande Porte: Cultura, Esporte e Cidadania / SC	Categoria 1: Refúgio - Construindo um mundo melhor / PR
	Grande Porte: Oficinas do Saber – CEDEP - Centro de Educação e Evangelização Popular / SC	Grande Porte: Projeto Morro da Cruz para a Vida / RS	Médio Porte: Projeto Olho Vivo / RJ	Categoria 1: Projeto Turma Que Faz / GO

Médio Porte: Comunidade do Erê - Fazendo Arte com Criatividade - Associação Eremim - Ação Social de Promoção da Cidadania e Desenvolvimento Humano / SP	Médio Porte: Curumins da Amazônia II: Protagonizando Vidas com Educação e Arte / AM	Pequeno Porte: Aluno Repórter / PA	Categoria 1: Meninas e Meninos de ouro, Casa do Rio. / AM
Pequeno Porte: Escola de Cidadania - Preparando os Adolescentes para o Futuro - Associação Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba / PA	Pequeno Porte: Matéria Rima / SP	Microporte: Circulando a Cultura na Escola / RN	Categoria 1: Essa ciranda é de todos nós: pela defesa do direito à proteção de crianças e adolescentes. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará - CEDECA. / CE
Microporte: RPTV - Rede Potiguar de Televisão Educativa e Cultural - CECOP - Centro de Documentação e Comunicação Popular / RN	Microporte: Aprender Faz Bem. / RJ		Categoria 2: Onda pela Paz. Instituto de Estudos Socioeconômicos Escola da Unidade de Internação de Santa Maria. / DF Categoria 2: Parceria em Ação - Cidadania Rimada no Cordel da Educação. CONSELHO DE PAIS DE CAMPOS SALES Escola de Ensino Infantil e Fundamental José Augusto Sobrinho. / CE

A primeira observação que nos salta aos olhos acerca da mudança que o Prêmio sofre a partir da sua quinta edição é a respeito do aumento que ocorre na quantidade de instituições e projetos inscritos. Durante as 4 primeiras edições o número total de número de inscritos no conjunto das edições esteve próximo a 2.150 inscritos (levando em consideração que na página de divulgação do Prêmio, não constam o número de inscritos na terceira edição). A primeira edição após a virada conceitual do CENPEC no Prêmio já quase ultrapassou o valor do conjunto das demais edições. O exorbitante aumento no número de inscritos deve-se às reformulações que o Prêmio passa a partir da quinta edição. Até o ano de 2003 85% das inscrições eram de ações ditas de "complementaridade

à escola”, sendo os outros 15% inscritos na categoria de materiais educativos de professores (JABUR 2009), esta categoria deixa de existir a partir da quinta edição. Como afirma Paixão (2016, p.119), “na Fase 2 o CENPEC passou a focalizar o aluno. A rigor, isso permitiu substituir a instituição escolar por outros espaços públicos e privados, ampliando a mobilização social em torno da educação”. O Prêmio reitera a mudança no caráter das atividades que são focalizadas a partir do ano de 2003 “A primeira delas refere-se à priorização de ações complementares à escola, agora denominadas ações socioeducativas” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL- PRÊMIO ITAÚ UNICEF, 2021, s.p.). Ao caracterizar agora as atividades que podem participar do Prêmio como socioeducativas, há uma ampliação no conjunto das ações, não sendo mais apenas educativas e que ocorressem em conjunto com a escola, dando um caráter formal. Assim também foram incluídas nas premiações ações não de cunho educacional, mas de assistência social, que seriam responsáveis pela “oferta de serviços de proteção social” (JABUR 2009, p.132)

Outra mudança significativa durante o desenvolvimento da segunda fase do Prêmio, mas que, pouco é pautada nos textos publicizados pela Fundação e também pelo CENPEC é que, até o ano de 2002, os avaliadores dos projetos eram intelectuais relacionados exclusivamente a Fundação Itaú Social e ao CENPEC. A partir da data, agentes públicos são correlacionados ao processo de avaliação dos projetos. Também foi realizada uma espécie de regionalização das instituições, o que antes não era feito por parte do Prêmio. Todas as instituições concorriam de forma nacional, a partir da quinta edição ocorre uma regionalização e as instituições “competem” entre tais regiões. Foi então que ocorreu a captação de agentes públicos dentro destas regiões, tanto da área educacional quanto da área de assistência social para a avaliação. Fundamentado no estabelecimento desses novos agentes públicos, ou seja, funcionários públicos, para os cargos de avaliadores a Fundação passa a estabelecer novas “parcerias” como por exemplo com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e com o Canal Futura. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, PRÊMIO ITAÚ UNICEF, 2021, s.p.). Estas novas parcerias também influenciaram na ampliação do raio de atuação do Prêmio, o que também vem a justificar o grande salto no número de inscritos.

Assim esta mudança não só aumentou a capilaridade do Prêmio em todo o território nacional, como também procurou dar um maior caráter “político” às ações do

Prêmio. A captação de agentes políticos e públicos se faz como uma estratégia para que o Prêmio seja visto pelo conjunto da sociedade de forma mais “séria”, dando uma valorização e qualificação aos agentes que selecionam os projetos, bem como aos projetos selecionados. É importante para o CENPEC, como também para a Fundação Itaú Social, que seja difundida para a sociedade uma imagem de seriedade ao Prêmio. Estabelecer um vínculo com agentes políticos e públicos dá aos programas e projetos estabelecidos pelo Prêmio Itaú Unicef um caráter técnico, dito com “autoridade” no âmbito educacional. Além disto, os funcionários públicos utilizados pela instituição durante o processo de escolha de organizações sociais que serão ofertados os recursos financeiros, também visava influenciar a esfera política local, como deixa claro Jabur (2009, p.139) “A descentralização e a inclusão de gestores públicos se revelaram estratégias para influir na política local”. Os agentes, entretanto, não são expostos pela Fundação, logo não há como saber quais são, quantos são, e nem a quais esferas governativas estão relacionadas, bem como não há informações por parte da Fundação Itaú Social sobre as formas que estes funcionários públicos exercem tais funções, qual a forma contratual que os funcionários públicos exercem na instituição, se por meio de voluntariado, ou quaisquer tipos de contrato.

A respeito das concepções expressas na apresentação de cada uma das edições da segunda fase de desenvolvimento, há uma mudança nas concepções que são abordadas na realização do Prêmio ao longo das edições. Até o ano de 2011, o qual foi realizada a nona edição do Prêmio, diferentes conceitos eram expostos, como as ações complementares à escola, proteção social, qualidade educacional, diferentes espaços de aprendizagem etc. Após a nona edição, todas as concepções são englobadas em um mesmo conceito, a Educação Integral. Paixão (2016) expressa que, essa aproximação com a Educação Integral por parte do CENPEC foi estrategicamente pensada para que o mesmo pudesse legitimar sua posição para a sociedade (enquanto um aparelho privado de hegemonia no âmbito educacional.). Segundo a autora, a concepção de Educação Integral que é difundida pela CENPEC a partir do Prêmio, é estruturada a partir das elaborações da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Não obstante, no ano de 2004, quando o Prêmio realiza sua quinta edição, ocorre o III Congresso Internacional da AICE, o qual dispõe algumas perspectivas para a educação pública dos países nos quais a instituição realiza ações:

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função, paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (AICE, 2004, p.2, Apud PAIXÃO, 2016, p.120).

O documento que é fruto do congresso e é difundido nos países que são associados a AICE serve como uma espécie de cartilha com ações que devem ser tomadas pelos gestores e toda a sociedade. Como aponta Paixão (2016, p.120) “A proposta consiste no incentivo ao desenvolvimento de projetos e ações comprometidos com a melhoria da qualidade de vida e valorização da cidadania das populações locais.” Nesse sentido, as concepções do CENPEC se articulam com o congresso, uma vez que, objetivam transferir da esfera governativa a exclusiva responsabilidade com a educação pública, sobretudo a Educação Básica. Como fica claro ao observarmos em texto expresso pelo CENPEC no que concerne a sua concepção de Educação Integral, em que “A Educação Integral é uma educação que articula atores, espaços e saberes promove o desenvolvimento integral da criança e do adolescente” (CENPEC, 2012, p. 27). É a articulação com os ditos “atores” e demais espaços que retira da escola e do Estado a responsabilidade da educação e atribui a todo o conjunto da sociedade e as organizações sociais.

Após a virada conceitual do Prêmio, a primeira instituição vencedora foi a Associação Grãos de Luz, no estado da Bahia. A instituição tem porte nacional, atuando em quase todo o território brasileiro através de parcerias com outras OSs. A instituição expressa que realiza ações na perspectiva dos “direitos à educação, arte, cultura e desenvolvimento sustentável em comunidades tradicionais, rurais e de periferia da Chapada Diamantina e do Brasil”. Há a formação tanto de jovens quanto de professores dentro do que a instituição chama de “Pedagogia Griô”. Na formação dos jovens a instituição expõe que:

“Desenvolve ações de educação afetiva com Biodança e expressão artística por meio do teatro, música e cinema. Disponibiliza bolsas de estudo para incentivar jovens negras e negros de periferia e da zona rural, a continuarem seu processo de escolarização e de luta por políticas públicas da juventude, e não ingressarem cedo no subemprego.” (GRÃOS DE LUZ, 2021, s.p.)

Assim como em uma das associações ganhadoras na primeira etapa do Prêmio, é observado novamente o caráter de individualização da pobreza, responsabilizando o jovem a sua entrada em subempregos e não ao Estado, como mantenedor e que deveria

subsidiar as condições práticas e objetivas para que a população vulnerável não necessitasse ocupar tais locais com a venda da força de trabalho. A pedagogia referida pela Instituição, retira do centro do saber a relação professor-aluno, e coloca os saberes práticos da vida, da cultura e da sociedade. Além do valor recebido pelo Prêmio Itaú Unicef (cerca de 100 mil reais), a instituição já arrecadou mais de 10 milhões de reais provenientes de orçamentos públicos, advindos do Ministério da Cultura, e outras centenas de “parceiros”. Os valores recebidos, segundo a instituição, são usados em editais, projetos e ações dentro da “rede” estabelecida pela organização. (GRÃOS DE LUZ, s.a., p.2). Na difusão da pedagogia referida pela instituição, a mesma já contabiliza mais de 20 programas de TV em rede nacional e estadual, em parcerias com transmissoras em TV aberta, como por exemplo a Rede Globo e a TV Brasil. É possível perceber a formação de uma vasta rede de aliados, que conta com centenas de instituições “parceiras”, como consta em documento disponibilizado pela instituição, enunciando mais de 900 “parceiros” entre elas: Governo do estado da Bahia, a Secretaria da Fazenda, Secretaria de Cultura, Ministério da Cultura. Além de ter estabelecido parceria com Instituto Unibanco, Programa Criança Esperança, Instituto Votorantim, Banco do Nordeste, entre outras instituições privadas.

A sexta edição do Prêmio traz como vencedora a Associação de Apoio ao Trabalho Cultural, Histórico e Ambiental - APOITCHA. A instituição oferece semanalmente oficinas “socioeducativas direcionadas para a arte, cultura, esporte, lazer e cidadania.” (APOITCHA, 2021, s.p.). Contudo não há informações no site da instituição que relacionem quais os tipos de “oficinas” são realizados. A organização se mantém através de doações e trabalho voluntário de diversos tipos de profissionais, como das áreas de psicologia, pedagogia, fisioterapia, entre outros. O site carece de informações sobre os projetos, e o próprio projeto que foi o ganhador do Prêmio no ano de 2006, não há qualquer menção ao Prêmio nem a quaisquer parceiros da instituição.

O ano de 2007 marca a sétima edição do Prêmio, e o ano de lançamento do Movimento Todos Pela Educação. A partir desta edição o CENPEC deixa claro o seu alinhamento com o organismo Todos pela Educação através do Prêmio quando expõe que “O desafio de desenvolver EDUCAÇÃO PARA TODOS ganhou a consigna de tarefa urgente e coletiva: TODOS PELA EDUCAÇÃO! (CENPEC, 2007, p.15)”. Não por coincidência, Maria Alice Setúbal é uma das sócias fundadoras do APH, que segundo Vieira (2019, p. 160) atua “sob a bandeira do direito à educação de qualidade pautada na

aliança entre governo, empresas e organizações da sociedade civil.”. O movimento TPE, que já foi tratado nesta pesquisa, tem como estratégia para difusão de sua hegemonia a descentralização da responsabilidade governativa sobre a educação, como exposto em “representa uma união de esforços em que **cada cidadão ou instituição é corresponsável** e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade.” (MEC, 2010, s.p. grifos nossos).

Assim alinhado ao discurso empregado pelo TPE, o CENPEC defende que “as políticas públicas da cultura, assistência social, esporte e meio ambiente que fomentam as chamadas ações-programas socioeducativas, dependem também de ação articulada – escola e outros espaços de aprendizagem” (JABUR, 2009, 143). Difundindo que as ações socioeducativas devam ser realizadas em espaços que não apenas a escola. Ainda na sétima edição do Prêmio, houve a categorização das organizações conforme seu porte orçamentário. Agora, além de mapear as instituições que mantêm ações ditas “socioeducativas” para a sociedade de forma regionalizada, o Prêmio também as classifica a partir de seus recursos financeiros, sendo estes, micro, pequeno, médio e grande porte. Assim, a partir da sétima edição, “O processo de seleção prevê contemplar 36 projetos regionais, isto é, um premiado de cada porte orçamentário em todas as nove regionais, que recebem oito mil reais, um computador e uma impressora e continuam concorrendo à premiação nacional.” (JABUR, 2009, p.144).

A sétima, oitava e nona ganhadoras do Prêmio foram respectivamente o Centro de Referência Integral de Adolescentes, a Associação Casa das Artes de Educação e Cultura e o Projeto Verde Vida. A primeira desenvolve ações sobre cultura através do teatro, o Centro se mantém por meio de doações e trabalho voluntário. Seu site também carece de informações sobre parceiros, e ações desenvolvidas. Já a segunda instituição, a Associação Casa, elabora atividades de reforço escolar, feita por educadores, professores, no contraturno escolar. O Projeto Verde Vida “desenvolve ações sistemáticas com enfoque na promoção e defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens do meio rural” (PROJETO VERDE VIDA, 2021, s.p.). O projeto estabelece oficinas ligadas à cultura, danças e esporte, e é oferecido principalmente a crianças em situação de vulnerabilidade social que, em suma, deixavam a escola para trabalhar no campo junto aos pais. Sobre as três iniciativas, não há informações adicionais publicizadas em sites ou quaisquer meios de informação, não há qualquer menção aos patrocinadores ou parceiros

das iniciativas, assim como não há informações que complementam as ações que são estabelecidas por estas organizações na sociedade.

A décima edição do Prêmio conta com uma organização de maior porte que as ganhadoras até então, a Fundação Gol de Letra. Idealizada por figuras públicas do esporte nacional e internacional, Raí e Leonardo. Ao analisar o site da instituição um dos primeiros pontos que nos chama atenção é o número de “parceiros” e a diversidade dos mesmos. Ao contrário das últimas três instituições ganhadoras desta segunda etapa, as quais quase não se tem informações, está vinculado a todos os seus parceiros em sua página. Sendo mais de 30 parceiros, dentre eles, Petrobras, Samsung, Vale, Johnson e Johnson, Itaú, Visa, Lacoste, Manchester City, Banco Sofisa Direto, Banco Daycoval, Companhia Siderúrgica Nacional, Leroy Merlin, Estácio entre outras instituições. Em suma, a maior parte delas não estabelece nenhuma relação com o campo da educação. São empresas privadas e bancos privados, que pouco estabelecem interesse na educação enquanto formação dos sujeitos, senão para o mercado de trabalho. Além do diversificado número de aliados, a instituição também recebe apoio do Governo Federal, Justiça Federal do Estado de São Paulo, Ministério da Cidadania e Governo do Estado de São Paulo, e patrocínio direto da Prefeitura do Rio de Janeiro.

A instituição age em consonância com os mais diversos parâmetros relacionados aos organismos internacionais, como os Objetivos do Milênio lançados pela ONU e uma adequação aos documentos elaborados pela UNESCO e UNICEF. Como é exposto em seu site expõe os princípios educacionais da instituição de acordo com os quatro pilares da UNESCO. Com diversos projetos, todos relacionados à esfera esportiva, a instituição exprimiu atuar através de “práticas educacionais e de assistência social ao desenvolvimento comunitário e de suas famílias” (FUNDAÇÃO GOL DE LETRA, 2021, s.p.). Além das atividades esportivas, a instituição tem foco na formação dos jovens. A “formação” exercida pela instituição volta-se para o mercado de trabalho, não à toa a concepção de empregabilidade aparece em primeiro lugar ao tratar do foco da Fundação, como deixa claro: “Desse modo, no âmbito da Juventude, o foco do trabalho da Gol de Letra se divide em três grandes eixos: Empregabilidade, Formação de Monitores e Arte e Comunicação.” (FUNDAÇÃO GOL DE LETRA, 2021, s.p.). A organização disponibiliza cursos de formação profissionalizante, e formação de “agentes multiplicadores”. A formação e empregabilidade referida pela instituição não passam de uma estratégia para a formação de uma mão de obra pouco qualificada, que ocupem

lugares de pouca qualificação no mercado de trabalho, haja vista que, os cursos “técnicos” voltados para a área são de iniciação a marcenaria, panificação e confeitaria.

Além dos projetos voltados a crianças e jovens das periferias de São Paulo e do Rio de Janeiro, a instituição ainda tem como estratégia hegemônica a disseminação de seu discurso na sociedade através do que a organização chama de “Área de Disseminação”, que se caracteriza como um “braço” da Fundação o qual fica responsável pela difusão da visão da mesma perante a sociedade. Como a própria fundação coloca, "A área realiza capacitações, produz publicações e implementa projetos baseados na metodologia Gol de Letra de Educação Integral, Esporte Educacional e de Participação, em diferentes contextos sociais, por meio de parcerias com empresas e instituições.". A Fundação dispõe de cursos, palestras etc., todas com público-alvo sendo trabalhadores da educação, educadores e gestores com a temática relacionada ao esporte e a Educação Integral. Através dessa disseminação, uma escola pública foi criada com a metodologia de ensino e currículo sendo totalmente inspirados na metodologia da Fundação Gol de Letra, como é exposto no site: “é a primeira escola pública de educação integral da Vila Albertina. Possui espaços compartilhados com a Fundação para atividades à noite e aos sábados.". Há uma perda do caráter público da educação nesse sentido, ao perder a autonomia sobre seu currículo, e metodologia de ensino, além da concessão do espaço para atividades relacionadas a uma organização privada.

A décima primeira e décima segunda edição tiveram como ganhadoras o Projeto “Eu, Você e a Escola, Educação que Transforma”, e o “Projeto Criciúma”. Sobre ambos há pouquíssimas informações, não há sites ou documentos sobre os projetos, apenas notícias feitas pela própria Fundação Itaú Social a respeito dos então ganhadores. O primeiro foi criado por uma OS “Projeto Caminhando Juntos” em conjunto com uma escola, a Escola Estadual João César de Oliveira. A Fundação Itaú Social afirma que o projeto tem como ponto primordial o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2021, s.p.). Existem duas frentes de atuação do projeto, que são o trabalho na escola parceira, e o Conselho Municipal de Jovens e Adolescentes do Meio Rural de Diamantina. Porém não há qualquer informação sobre qual é o tipo de trabalho realizado com a escola parceira, se este se dá com o alunado da escola ou se com professores, educadores e gestores. Assim como o anterior, o Projeto Criciúma, também pouco se tem informações, porém também ocorre em forma de parceria de uma associação de bairro e uma escola, a Escola Municipal de Educação

Básica e Ensino Fundamental Padre Paulo Petruzzellis. São realizadas ações no contraturno escolar, com foco no esporte, cultura e lazer, que “almejam o exercício da cidadania, estimulando a identificação de problemas na comunidade, o protagonismo e a intervenção no contexto social.” (CORREIO BRAZILIENSE, 2017, s.p.). Sobre os dois projetos, não há informações sobre parceiros, e demais ações na sociedade.

Na última edição do Prêmio, em 2018, houve uma nova mudança. Duas categorias foram criadas, categoria 1 “OSC em Ação” e categoria 2 “Parceria em Ação”. Segundo a Fundação Itaú Social, na categoria 1 “Nesta categoria foram inscritos os projetos concebidos, planejados e executados pela OSC e que sejam oferecidos diretamente para crianças, adolescentes e jovens.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2021, s.p.), e já na categoria 2 “projeto realizado obrigatoriamente pela parceria entre OSC e Escola Pública”. A grande “virada de chave” nesta nova categorização é que, cada vez mais a escola formal é “deixada de lado” no avanço das iniciativas com as OSC. Ainda nesta edição houve a criação do Prêmio Itaú-Unicef Em Rede, que segundo a Fundação, tem como objetivo o estabelecimento de “uma rede entre educadores, professores, gestores e articuladores, para aprofundar a formação e a discussão sobre educação integral e mobilizar ações diretas no território”. A rede tem como finalidade a realização de cursos para a formação de propagadores da ideologia da Fundação dentro da educação, como uma espécie de recompensa, os agentes formados nos cursos recebem um “Selo de Mobilizador”, que estabelece uma combinação com o “Selo UNICEF”, estabelecido pela UNICEF em todo território nacional.

Os vencedores da décima terceira edição do Prêmio foram então divididos entre as duas categorias, sendo na primeira (a que ocorre sem que haja um vínculo com a escola e a educação formal) 4 ganhadores, e na segunda apenas 2 ganhadores. Nesse sentido, os ganhadores da primeira categoria receberam o valor de 150.000R\$ para o primeiro colocado, 140.000,00 R\$ para o segundo, 130.000,00 R\$ para o terceiro e 120.000,00 R\$ para o quarto. Já na categoria 2, foram recebidos 400.000,00 R\$ para o primeiro colocado e 360.000,00 para o segundo lugar, sendo nos dois casos o valor recebido dividido entre a OSC e a escola que atua em parceria. Na categoria “OSC em Ação” as vencedoras foram a “Associação Refúgio”, a “Casa de Cultura Cavaleiro de Jorge”, o “Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará – CEDECA” e a “Casa do Rio”.

A primeira estabelecida no Paraná, funciona como uma espécie de abrigo para crianças e adolescentes que moram nas ruas, dentro da associação são feitas aulas voltadas

à arte e cultura. Além do Prêmio, a instituição também recebe apoio do Programa Criança Esperança, da Prefeitura Municipal de Cambé e outras instituições privadas. A Casa de Cultura Cavaleiro de Jorge, segunda ganhadora na mesma categoria, atua no estado de Goiás, próximo ao Parque da Chapada dos Veadeiros, é uma casa que desenvolve diversas ações voltadas à cultura local, sendo a maior parte delas não voltadas a crianças e adolescentes. Apenas um projeto da Casa é voltado para este público, o “turma que faz”, que segundo a Fundação Itaú Social “O objetivo é desenvolver o capital humano nas crianças e adolescentes, a partir de experiências que promovam a autoestima, a comunicação e expressão, a convivência familiar e comunitária, a consciência ecológica e patrimonial.”. A terceira instituição da primeira categoria é situada no interior do estado do Ceará, realiza ações em prol da defesa dos direitos da criança e do adolescente, contra a exploração sexual e violência de menores. A instituição realiza palestras, saraus e demais demonstrações artísticas com os temas ligados aos direitos infanto-juvenis. A última ganhadora da mesma categoria, a Casa do Rio, é uma instituição que atua no estado do Amazonas. A organização atua com toda a comunidade, não tendo suas ações direcionadas exclusivamente ao público jovem e à comunidade escolar. Assim, segundo a mesma busca “Promover o desenvolvimento territorial e integral das populações na área de influência do trecho norte da BR 319, no Estado do Amazonas” (CASA DO RIO, 2021, s.p.). Além da Fundação Itaú Social, a organização conta com outros financiadores, como o Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030, Fundo Amazônia, *Brazil Foudation*, entre outras instituições mantenedoras.

Todas as ações ganhadoras na primeira categoria não trazem aspectos relacionados à educação como sua principal forma de atuação, são ações pautadas no assistencialismo social de comunidades vulneráveis, em que poucas ocorrem majoritariamente em favorecimento do desenvolvimento infantil e juvenil. Já na categoria 2 “parceria em ação” constam como ganhadores o Instituto de Estudos Socioeconômicos em parceria com a Escola da Unidade de Internação de Santa Maria, e o Conselho de Pais de Campos Sales em conjunto com a Escola de Ensino Infantil e Fundamental José Augusto Sobrinho. O primeiro projeto é elaborado para atender jovens em situação de cumprimento de medida socioeducativa em situação de privação de liberdade. Dessa forma, segundo o Instituto são realizadas ações que visam a “formação em Direitos Humanos; Arte e Cultura (movimento hip hop – dança, grafite, rap); interação com a comunidade (atividades em outros espaços e convidados na unidade).”. Já o projeto

ganhador em segundo lugar é o “Cidadania Rimada No Cordel Da Educação”, que tem como objetivo a realização de atividades artísticas e exposições de produções de alunos da escola EEIF José Augusto Sobrinho, todas as atividades ocorrem em contraturno escolar.

Ao compararmos o discurso estabelecido pelo CENPEC e a Fundação Itaú Social durante as primeiras edições do prêmio, todas as ações exercidas por organizações da sociedade civil deveriam estar em consonância com a escola pública formal, deveriam ocorrer em parceria e se possível em contraturno escolar e ainda dentro do ambiente escolar. Ao passar dos anos é observado gradativamente a perda de espaço da escola nessa concepção. As ações deixam de priorizar os espaços escolares, a educação formal dá lugar às concepções de educação integral. Está caracterizada pelo desenvolvimento integral do aluno, o desenvolvimento das diversas “dimensões do ser humano”, emocional, social, cultural etc. Além da clara defesa de que, este tipo de educação não é possível sem que seja realizada em parceria com OSC, como deixa claro no documento “Tendências para a educação integral”, o CENPEC exprime que “A educação integral não se faz sem o consórcio de vários agentes [...] Para a sociedade em que nos toca viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, CENPEC, 2011, p.16). Em mesmo documento, a Fundação deixa claro também seu posicionamento quanto a gestão da educação pública, defendendo um tipo de gestão em rede, que não seja exclusivamente um dever do estado para com a educação, assim expressa que “Tudo isso aponta para uma forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral, conjugando interinstitucionalidade, intersetorialidade e interdisciplinaridade e **fortalecendo uma gestão em rede** (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, CENPEC, 2011, p. 94, grifo nosso)”. Nesse sentido concordamos com Vieira (2019, p.195) ao colocar que

“A concepção de “educação integral” 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” empresariais, o estímulo à “nova cultura do voluntariado e a avaliação dos programas”.

As ações do Prêmio Itaú Unicef dizem contribuir para uma educação de qualidade, contudo são em suma voltadas a um caráter compensatório das vulnerabilidades sofridas por parte da população mais empobrecida. Até o ano de 2018, nenhum projeto de uma escola havia sido escolhido como ganhador do prêmio, nos perguntamos se todos os

projetos que também são inscritos por escolas da rede pública de ensino não são capazes de concorrer ao prêmio, ou se apenas não há um real interesse por parte da iniciativa de incentivar os projetos exercidos de fato por escolas públicas e pelo ensino formal. Nesse sentido, há também outra problemática ao analisarmos os ganhadores. Não há em parte alguma, seja em relatórios (estes escassos, mas trataremos a seguir), nos sites de divulgação ou quaisquer outros meios de informações, quais são os critérios definidos para a seleção dos projetos campeões. Assim não há transparência na seleção dos projetos e das OSC que serão auferidos o prêmio em dinheiro. Gradativamente ao longo das edições do prêmio, as ações passam a não estabelecer necessariamente um vínculo com a educação escolar. Nos perguntamos que melhoria na qualidade educacional é a pretendida sem que se estabeleça um vínculo com a educação pública, escolar e formal do país? Como uma instituição propaga que tem como missão a melhoria na qualidade da educação, sem que a educação escolar seja uma de suas pautas e esteja entre os projetos ditos de excelência. Ao analisarmos os ganhadores de todas as edições do Prêmio, fica perceptível que não há uma defesa na qualidade educacional, mas sim a difusão de uma nova concepção de educação não formal e de gestão da escola pública, sendo estabelecida sempre em parceria com OSC.

4.2.3: COM A PALAVRA, O CAPITAL FINANCEIRO: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS SOBRE O PRÊMIO ITAÚ UNICEF.

A atual pesquisa tinha por ambição a análise dos relatórios financeiros e avaliativos das edições tanto da primeira etapa do Prêmio, como da segunda etapa, para que assim fosse feita a comparação das duas etapas que marcam o desenvolvimento do Prêmio Itaú Unicef. Contudo, não foi possível a análise de mais dados, visto que, a Fundação Itaú Social não disponibiliza todos os relatórios especificamente do Prêmio de modo público, e mesmo entrando em contato com todos os meios disponíveis não há nenhum retorno da Fundação sobre os relatórios, o único relatório disponível em meios digitais trata-se do ano de 2007. Assim, para que fosse possível concluir a análise então dos documentos e eventuais prestações de contas por parte da Fundação e do CENPEC sobre o Prêmio Itaú Unicef, outros documentos foram usados na pesquisa. Os relatórios expostos pela Fundação sobre a mesma, bem como os relatórios anuais do CENPEC.

4.2.3.1: OS RELATÓRIOS DO CENPEC E DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL SOBRE O PRÊMIO ITAÚ UNICEF.

A Fundação Itaú Social disponibiliza seus relatórios a partir do ano de 2013, não há em sites ou quaisquer meios publicizados, os relatórios anteriores, bem como também não consta nenhuma prerrogativa do porquê apenas a partir do ano de 2013 que tais documentos passam a constar no site da instituição visto que a mesma é fundada no ano de 2000. Os relatórios são estruturados de forma semelhante ao passar dos anos. Uma espécie de demonstrativo de cada ação-programa que o APH estabelece com a sociedade. Poucas são as informações sobre cada um dos programas, apenas uma catalogação e a quantidade de pessoas “atingidas” por cada programa. Havendo no fim dos relatórios um balanço financeiro realizado pela instituição.

A respeito do Prêmio Itaú Unicef, há nos relatórios uma clara defesa, não somente a educação integral, como é visto particularmente nos documentos que são disponibilizados diretamente na página online do Prêmio. Nestes relatórios fica expressa mais do que a Educação Integral (que pouco é citada), a defesa de um processo de formação dos agentes e educadores por parte da Fundação. No ano de 2013, durante a décima edição do Prêmio Itaú Unicef, ocorreu o “Seminário Educação Integral: Crer e Fazer”, em que foi realizada a “formação” de 600 profissionais da área educacional além também da área social. No ano seguinte o número sofreu um aumento de quase 4 vezes mais que no ano anterior em participantes nesta “formação”. Em 2014 mais de 2.300 agentes públicos da educação, e demais profissionais da área participaram dos processos formativos da Fundação Itaú Social, que tem como finalidade a difusão de uma Educação Integral caracterizada pela presença majoritária de organizações da sociedade civil. Ao todo, do ano de durante os anos de 2013 a 2017 (o ano de 2018 não há informações sobre o quantitativo de participantes nos processos formativos) houve a formação de mais de 5 mil agentes educadores, que irão disseminar a perspectiva de educação que é perpassada pela Fundação durante a formação.

Os processos formativos realizados pela Fundação a partir do Prêmio constam como uma etapa obrigatória tanto para as OSC como também para escolas que porventura inscreveram algum projeto em “parceria” com alguma OSC. Todas as instituições que

foram selecionadas para participarem da etapa de “finalistas” devem realizar a formação posta pela Fundação Itaú Social. É claro como a Fundação atribui um caráter de excelência ao Prêmio a partir da quantidade de intelectuais que são formados a partir do mesmo. Nos relatórios são apenas citados os ganhadores de cada edição, sem quaisquer informações sobre as iniciativas e os projetos ganhadores. Pouco parece importar para que conste no relatório final da instituição o que fazem as ações ganhadoras, o que realizam em prol de uma “melhoria educacional” a qual se tratava um dos objetivos da Fundação. A abrangência do Prêmio passa a ser caracterizada através do número de educadores que são captados para os processos formativos.

Os encontros para a formação dos educadores ocorrem em diversas regiões do país durante um mesmo ano. A cidade sede da Fundação, São Paulo, sempre aparece como uma das cidades que sediam os cursos de formação. Em sua maioria, os “encontros” ocorrem em espaços ofertados pelas próprias instituições participantes e até mesmos espaços públicos educacionais, como secretarias e escolas, como deixa claro no Relatório Anual do ano de 2014 “Os encontros são eventos públicos organizados voluntariamente por parceiros do Programa, técnicos de secretarias de educação e de assistência social, ONGs e escolas públicas, além de outras instituições mobilizadas pela causa.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014, p.13). Além dos encontros presenciais, a Fundação já exercia – bem antes de se pensar em pandemia -, a formação a distância de seus educadores captados por parte do Prêmio. Com salas de debates virtuais, videoconferências e demais formas de “educação” online, a Instituição visa promover a hegemonia de seu discurso perante a classe trabalhadora da educação.

A partir do ano de 2014, a Fundação além de “ofertar” os cursos de formação, tanto online quanto presencial, para as instituições finalistas do Prêmio, passa agora a fornecer uma assessoria estabelecida pela própria Fundação a todas as OSC que se tornam finalistas. Ao todo foram 32 OSC escolhidas para receber o “assessoramento” da Fundação Itaú Social durante o ano de 2014. Desde o ano de 2015, a instituição passou a fornecer a assessoria também para as escolas que realizavam projetos em “parceria” com as OSC. Contudo, não fica explícito em momento algum que tipo de assessoramento a Fundação estabelece. Nos questionamos que tipo de assessoria seria esta, se há alguma autonomia nas instituições em que ela é exercida, se todos os trabalhadores, sejam voluntários ou não, são levados a participarem da “formação” ou se há autonomia do profissional ali presente em exercer ou não tal formação. No mesmo ano é ainda lançado

um documento intitulado “Organização da Sociedade Civil e Escola Pública – Uma parceria que transforma” com o intuito de estreitar e intensificar as relações de parcerias entre as OSC e as escolas públicas do país. Ao longo dos anos, o valor do Prêmio distribuído pela Fundação aumentou consideravelmente, chegando em sua última edição, no ano de 2018, a marca de 5,9 milhões de reais em premiações, um valor 47,5% maior do que no ano anterior, distribuído entre as OSC finalistas, ganhadoras e através dos cursos, processos formativos etc.

Os relatórios que são disponibilizados pelo CENPEC em sua página na internet datam a partir do ano de 2008, sendo o ano de criação da instituição 1987, porém, novamente não há menção aos relatórios dos anos anteriores do APH. De forma semelhante aos documentos de prestação de contas expostos pela Fundação Itaú Social, nos documentos anuais do Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária também há uma escassez de informações diretamente sobre o Prêmio Itaú, o qual recebe toda a coordenação técnica oriunda dos intelectuais ligados ao APH. Até o ano de 2012 às informações sobre o Prêmio nos supracitados documentos não passavam de meras descrições sobre como é o funcionamento, definições e objetivos do mesmo, o que já são também citadas na página online do Prêmio.

A partir do ano de 2012, quando o Prêmio Itaú Unicef chega a sua 9ª edição, os relatórios passam a trazer mais informações sobre as ações de formação que o CENPEC realiza durante os dois anos de duração do concurso. Além dos cursos de formação que já eram previstos a todas as OSC finalistas do concurso, neste ano a Fundação, com o apoio do CENPEC, realiza um “Seminário Nacional” visando agregar mais valor ao discurso empregado pela instituição sobre as políticas educacionais, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de Educação Integral.

Ainda nesta perspectiva, o Seminário é marcado pela fala (palestras, cursos etc.) de intelectuais da academia, como é o caso do Profº Drº Celso Favaretto, professor da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo (USP), e que abriu o “Seminário” com uma palestra aos mais de 600 representantes de OSC presentes. A captação de intelectuais de dentro da academia tem como objetivo corroborar o discurso “técnico” da instituição, os mesmos dão um caráter de seriedade, e mais, de cientificidade ao discurso difundido pelos APHs. Afinal, a visão de uma instituição pode ser mais facilmente questionada do que a de um doutor em filosofia. Gramsci, ao tratar da formação dos

intelectuais da massa de camponeses (tratando ainda sobre o feudalismo), exprime sobre a assimilação de intelectuais por parte da classe dominante, quando:

“Assim cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais "orgânicos" e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muito de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (...) Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.” (GRAMSCI, 2001, p.15-17, grifos nossos)

Dessa forma, assim como na assimilação de servidores públicos para o processo de avaliação dos projetos, a captação de intelectuais acadêmicos reforça o discurso do CENPEC, expresso através do Prêmio Itaú como um discurso dotado de tecnicidade e científico, dando-lhe um maior caráter de seriedade e importância para a massa da sociedade. A partir do “Seminário” é produzido um novo documento, o “Educação Integral Experiências que transformam - subsídios para reflexão”, que se configura como uma condensação de todas as palestras e cursos que foram realizados durante o seminário. Outro documento é lançado ainda no biênio 2012/2013, o “Percurso das Educação Integral – Em busca da qualidade e da equidade”. O livro apresenta 20 das diversas parcerias realizadas entre o Prêmio e as OSC, estas são tidas como experiências de excelência, que devem ser tomadas como uma espécie de “receita de bolo” por outras OSC que realizam projetos de Educação Integral. Tendo como objetivo ser difundido para todas as OSC que estabelecem quaisquer tipos de parcerias com o Prêmio.

Para a contínua expansão de seus “propagadores”, o APH ofereceu durante o seminário cursos de formação de mediadores e visitantes. Estes garantiram à instituição que fosse formado um alinhamento dos profissionais que irão realizar as visitas aos projetos com o discurso propagado pelo CENPEC e Fundação Itaú Social através do Prêmio Itaú Unicef. Ao longo do ano de 2013, foram realizados 29 cursos de formação a distância com mais de 1200 participantes. Sendo majoritariamente dirigidos aos trabalhadores de OSC, uma vez que, no mesmo ano, a instituição expõe que a contabilidade de Organizações Sociais aliadas chegava a mais de 2.600 enquanto o número de escolas parceiras não passou dos 160. A enorme discrepância entre o número de OSC e o número de escolas deixa claro que, apesar do discurso difundido pela APH

em prol de uma Educação Integral em que a escola formal esteja incluída de forma articulada com as demais organizações, o que os números mostram é que a escola formal não é incorporada no processo de uma Educação Integral como pauta a Fundação.

No ano seguinte, mais intelectuais são captados pelo CENPEC para que realizem palestras e cursos durante a formação dos educadores e trabalhadores das OSC. Entre eles encontra-se Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona. Intelectuais orgânicos ligados aos organismos internacionais também fizeram parte do “seminário”, entre estes, estava presente Maria de Saete Silva, chefe da pasta de Educação do Unicef no Brasil. Dentro da esfera do poder público político também são captados intelectuais para corroborar com o discurso dos APHs, a exemplo: Maria do Pilar Lacerda, que além de ter um amplo currículo na área educacional, exerceu cargo de Secretária Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação durante os anos de 2007 e 2012, corroborando com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE²⁴), e também João Luiz Silva Ferreira, Ministro da Cultura durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

O CENPEC em conjunto com a Fundação Itaú Social atua através do Prêmio não apenas na formação de educadores alinhados ao discurso empregado pelas instituições, e que irão exercer a função de propagadores do mesmo, mas também operam diretamente nas discussões sobre as formulações de políticas públicas educacionais. O ano de 2013 foi um exemplo da influência que os APHs exercem sobre a administração pública. Assim, a própria instituição declara: “O Cenpec também trabalha diretamente com gestores públicos e equipes de secretarias, prestando assessoria no planejamento e dando suporte para implementação de políticas de educação integral.” (CENPEC, 2013, p. 10, grifos nossos). No mesmo ano o APH realiza, através do Prêmio Itaú Unicef, um encontro para discutir a proposta curricular de Educação Integral. Diversos agentes do Estado em sentido restrito e intelectuais tradicionais da academia participam do encontro, entre eles a ex-secretária de Educação de Diadema e Embu das Artes, São Paulo, e Paula Louzano, atual diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Diego Portales, Chile, e que também exerceu cargo dentro do Escritório Regional para a América e Caribe, da UNESCO durante os anos de 2001 e 2004. Em junho do mesmo ano, foi lançado um

²⁴ Segundo o MEC O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança

documento online, um receituário para as OSC aliadas dos APHs para a implementação das políticas públicas de Educação Integral alinhadas ao discurso dos aparelhos. Em apenas um mês o “guia” chega a mais de dois mil acessos, deixando claro o alto grau de difusão e expansão que os APHs estabelecem sobre a sociedade, e principalmente, no bojo da classe de trabalhadores da educação, através de documentos como estes.

Ao longo dos anos, o que é visto nos relatórios do CENPEC sobre o Prêmio Itaú Unicef é a contínua expansão de seus difusores (trabalhadores da área educacional e das OSC) com cursos de formação a distância, e presenciais. A cada ano uma parcela de intelectuais da academia são captados, com o objetivo de propagar uma visão de tecnicidade ao discurso do CENPEC e da Fundação Itaú Social. O ano de 2018 marca a última edição do Prêmio como um concurso, em 2019 houve a formação dos trabalhadores das OSC que se tornaram finalistas no concurso do ano anterior, e uma nova adequação ao que viria a se tornar o Programa Itaú Unicef a partir de 2020.

4.2.3.2: O ANO DE 2007: O QUE GUARDA O RELATÓRIO DO PRÊMIO ITAÚ UNICEF.

A principal problemática encontrada para analisar os documentos do Prêmio Itaú Unicef, foi a falta de disponibilidade de arquivos. A Fundação Itaú e o CENPEC fornecem seus relatórios anuais em suas páginas na internet, contudo, com relação ao Prêmio só há um relatório disponibilizado, o relatório em que consta uma análise econômica da edição do ano de 2007.

O relatório deste ano tem como foco quatro “dimensões” que são afetadas pela participação das OSC e escolas no Prêmio, sendo elas: 1- sustentabilidade financeira, que tem como objetivo averiguar a distribuição e o volume de recursos financeiros, capital monetário, que é feito pelo Prêmio para as instituições participantes, mas também, de outras fontes de arrecadação por parte das OSC, além de uma prestação de contas de cada uma delas; 2- sustentabilidade técnica, segundo o formuladores do Prêmio, é uma maneira de analisar a “qualidade” dos profissionais e das práticas realizadas em cada OSC, contudo, essa qualidade é medida através dos próprios cursos que a Fundação em conjunto com o CENPEC realizam, que acarretam no enquadramento do trabalhador a

perspectiva da Fundação; 3- sustentabilidade política, é a dimensão que busca analisar as “redes” criadas pelas OSC participantes, números de parcerias, a diversidade de OSC entre elas, articulação com intelectuais da academia e agentes políticos etc; 4- garantia de direitos sociais básicos, é a dimensão que trata do acesso à cidadania e a educação básica, todavia, as observações já feitas nesta pesquisa nos levam a um número muito baixo de escolas de educação básica sendo “atingidas” por parte do Prêmio Itaú Unicef em comparação às OSC.

O relatório descreve a metodologia usada para “medir” cada uma das dimensões, ou seja, os indicadores criados em cada dimensão. Na primeira sessão “sustentabilidade financeira” os indicadores são divididos em 2 grupos: Número e diversidade de fonte de recursos; Grau de transparência. Cada um destes será novamente subdividido em outros indicadores, sendo o primeiro dividido em 5 indicadores, sendo o primeiro avaliado o total de recursos recebido por cada OSC, não somente advindos da Fundação Itaú Social, mas de quaisquer meios. O segundo indicador é o valor dos recursos recebidos por fonte, aqui o APH entende por fonte “governo federal; estadual e municipal; FUMCAD; doações individuais; empresas privadas; institutos ou fundações empresariais; órgãos internacionais; entidades religiosas; venda de produtos e serviços; outras ONGs” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.14), logo são contabilizados todos os recursos recebidos pelas OSC, seja de pessoa física, jurídica ou por parte governamental. O terceiro se resume no total de financiadores que cada OSC estabelece. O quarto indicador é uma análise dos tipos de financiadores que as organizações estabelecem como aliados, assim há um maior prestígio (atribuído uma maior “nota”) aos OSC que apresentem “financiadores institucionais”, estes podem ser tanto o financiamento por parte governamental, empresas, fundações empresariais ou outras OSC de maior porte. Atribuir uma maior “nota” a estes tipos de financiadores faz parte das ações da Fundação para a formação de diversos aliados, quanto maior for a arquitetura das “redes” estabelecidas pelas OSC que participem do prêmio, maior o prestígio que as mesmas carregam.

O último indicador do primeiro grupo é Índice de concentração dos recursos, quanto maior a concentração de recursos financeiros vindos de um único financiador, seja ele institucional ou não, pior é a “nota” estabelecida pelo índice. a Fundação estabelece uma soma estatística para chegar até o índice e concentração dos recursos financeiros “usa-se um índice de concentração comum no campo da Economia Industrial, chamado Índice de Herfindahl (ou simplesmente índice HHI). Ele é calculado pela soma do

quadrado da participação de cada fonte de recursos no total de recursos.” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.11). Isto novamente garante que, a análise feita pela Fundação seja respaldada na quantidade de aliados que são estabelecidos pelas OSC, quanto maior o número de redes, de financiadores, melhor os números se mostram no relatório do Prêmio.

O segundo grupo de indicadores da sustentabilidade financeira é o Grau de transparência, ele é subdividido em prestação de contas interna, ou seja, aquela que é feita como obrigatoriedade de cada ONG ou OSC, sendo os indicadores estabelecidos para se a OSC presta contas aos seus financiadores, e se também a faz a diretoria da própria OSC. Há ainda o indicador de prestação de contas externa, aquela a qual a OSC dispõe a sua prestação de contas ao conjunto da sociedade, podendo ser feita ao público atendido ou por meio de uma assembleia à comunidade. Dentro deste indicador, o APH demonstra que uma organização social que disponha a sua prestação de contas de forma mais transparente possível, aumenta o nível do indicador, ou seja, tem um maior valor. “Espera-se, com isso, ver refletido o grau de transparência das organizações que, por sua vez, deve ser um fator que contribui para a sua sustentabilidade financeira.” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.11). Contudo, a prestação de contas do próprio Prêmio não ocorre de forma transparente para a sociedade e a comunidade atendida, há assim uma incoerência no discurso estabelecido pela própria Fundação no único relatório disponibilizado e o que realmente é feito pela instituição.

A segunda dimensão, sustentabilidade política, a qual tem como finalidade averiguar as parcerias que as OSC estabelecem, mostra-se de forma mais detalhada no relatório, uma vez que este indicador é um dos principais para a Fundação. Assim, a “dimensão” é dividida em 5 indicadores, sendo eles: 1- Número e variedade de parcerias; 2- Grau de articulação com a escola; 3- Participação em redes e instâncias de representação; 4- Participação da organização em ações da comunidade; 5- Grau de articulação com rede de proteção integral.

O primeiro indicador mede, não somente, o número de aliados que as associações estabelecem, mas também os qualifica. Nesse sentido, estabelece um parâmetro para o número de parcerias e por categoria de “parceiros” nas esferas governamentais podendo ser federal, estadual ou municipal, ou por empresas privadas (ou institutos e fundações mantidas por estas), além também de entidades ligadas a diversas religiões e até mesmo órgãos internacionais como por exemplo o próprio UNICEF. Novamente quanto maior a rede, ou mais diversificada for a articulação estabelecida por cada OSC, maior o índice

que a mesma estabelece no relatório, ou seja, é atribuído um caráter de êxito e sucesso na realização dos projetos.

O segundo indicador mede o grau de articulação das OSC com a escola. Assim são estabelecidos os parâmetros de acompanhamento escolar do aluno que também mantém vínculo com a organização social, esse acompanhamento é feito através da presença do aluno e do desempenho em provas. Outro parâmetro utilizado é a realização de planejamento em conjunto entre a organização social e a escola, além da possibilidade de as escolas cederem seus espaços públicos para a realização de atividades oriundas das OSC. Fica claro que este tipo de parâmetro é o é atribuído um maior resultado, “Por outro lado, ações do tipo “realização de planejamento conjunto “e “uso do espaço escolar “exigem um nível de articulação muito maior da organização com as escolas.” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.16). Não está no bojo das questões desta pesquisa a discussão sobre currículo educacional. Contudo não podemos deixar de pontuar que, o currículo é uma dimensão da educação formal a qual se estabelece tensões e disputas, discutir ou influenciar o currículo de uma escola, é também exercer o poder sobre a formação de indivíduos. Como escreve Silva sobre o currículo no prefácio do livro de Pacheco (2002) “se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.”(p.102-103). Dentro destes parâmetros, enfatizamos que, a organização escolar, o planejamento curricular e demais práticas pedagógicas da escola pública, deve ser feito pela escola pública, para que não ocorra uma perda de autonomia da mesma sobre seu próprio planejamento.

Os últimos indicadores são Participação em redes e instâncias de representação, Participação da organização em ações da comunidade e Grau de articulação com rede de proteção integral respectivamente. Nesse sentido, o relatório busca estabelecer o grau de participação de cada OSC na conjuntura da comunidade local, e, também sua atuação sobre as demais organizações e além da esfera do poder público. Assim é medido o número de “redes” em que cada OSC atua, se realizam ou não ações em conjunto com estas “redes de cooperação”, e principalmente, se participam em conselhos públicos e políticos e se quando há a participação, há também uma “cadeira” para a OSC.

As redes de cooperação são conjuntos articulados de atores sociais que se mobilizam em torno de temáticas e/ou objetivos compartilhados; já os conselhos são órgãos formados por diversos membros da sociedade civil (inclusive do setor público), com o objetivo de fortalecer a

participação da população na formulação e implementação de políticas públicas sobre determinado tema. (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.16)

Assim é possível para a Fundação medir não somente o grau de articulação e influência que cada organização social que participa do Prêmio exerce diretamente sobre a escola pública, como também a sua capacidade de interferência no âmbito das discussões e implementações de políticas públicas educacionais regionais, através da participação nos conselhos e demais órgãos administrativos comunitários regionais.

A dimensão de sustentabilidade técnica é dividida em 4 indicadores: 1- Relação do número de profissionais e público atendido; 2- Grau de adequação da equipe; 3- Estratégias de formação continuada; 4- Práticas de planejamento, monitoramento e avaliação. O primeiro indicador além de contabilizar o número de crianças e jovens atingidos pelas ações das OSC também calcula o número de profissionais pelo número de alunos, ou seja, é a razão entre número de profissionais por público atendido. Contudo, esse parâmetro não é bem estabelecido pela própria instituição, a mesma afirma que “espera-se que um número baixo de beneficiário em relação aos profissionais, indique um atendimento da ONG mais personalizado ou, por outro lado, que um atendimento menos eficiente” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.18). Logo, não há como afirmar que o indicador possa apontar para o êxito ou não de ações das OSC.

O segundo indicador trabalha com a proporção de profissionais que têm nível superior, e profissionais que são remunerados pelas organizações. No entanto, ao longo desta pesquisa pudemos constatar que em suma, a maior parte dos trabalhadores ligados às OSC são voluntários, não estabelecendo vínculo empregatício com a organização, tão pouco obtendo um grau de escolarização mais alto. O terceiro indicador estabelece o quanto a organização investe e financia, através de seus próprios recursos monetários, na formação continuada de seus trabalhadores. Não é especificado que tipo de formação continuada poderia ser efetivada pela OSC, mas, a exemplo, os próprios cursos oferecidos pela Fundação com apoio do CENPEC constam como formação continuada destes trabalhadores. O último indicador desta sessão, busca a coleta de dados dos sujeitos que realizam as ações das organizações. Além disso, é medido também se a OSC estabelece algum tipo de planejamento, monitoração e a avaliação das crianças e jovens.

A última dimensão estabelecida como parâmetro para a análise das instituições participantes do Prêmio é “Garantia de direitos sociais básicos”, que segundo a Fundação “comprometimento da ONG com a comunidade atendida, no que tange ao seu acesso a

direitos sociais básicos, entendidos aqui como cidadania e educação” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.21). Curiosamente, este é o parâmetro que menos há indicadores, e que ocupa um menor espaço no documento. No que diz respeito à educação, há apenas um indicador de acesso à educação, que se relaciona se há ou não crianças e jovens participantes das ações das OSC que não estejam matriculados em escolas formais. E quanto à garantia de cidadania, o único parâmetro estabelecido pela Fundação para averiguar se as OSC estabelecem ações que visam de fato contribuir para a garantia de direitos e cidadania ao seu público é se aquele jovem tem ou não um registro civil. A própria Fundação estabelece “Quanto à cidadania, procura-se medir o acesso das crianças ao registro civil pelo indicador de se a ONG tem crianças sem certidão de nascimento.” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.21). Ao voltarmos no regulamento do Prêmio Itaú Unicef, é clara a defesa de que as OSC devem garantir o desenvolvimento integral, a luta por garantia de direitos etc. quando “desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano, tais como física, emocional, social, cultural e ética; articula atores, espaços e saberes para promover o desenvolvimento integral da criança, do adolescente e do jovem(...)” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL-UNICEF, 2017, s.p.). Contudo ao analisar como a garantia de cidadania e direitos civis apenas o aspecto relacionado ao registro civil, fica claro que para a Fundação, pouco importa se há uma garantia efetiva dos demais direitos infanto-juvenis, os quais são expressos pela Constituição em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s.p.)

Assim, a partir dos indicadores tratados acima, é analisado se há uma real melhoria na qualidade educacional e na qualidade das ações oriundas das OSC depois de participarem do Prêmio Itaú Unicef e serem finalistas do mesmo, ou seja, ganhando recursos financeiros advindos da Fundação, bem como um selo de finalista do Prêmio. Sobre a primeira característica analisada, os recursos financeiros de cada OSC o primeiro ponto que nos chama atenção é a desigual distribuição de recursos financeiros entre as macrorregiões do país, como mostra um fragmento da tabela abaixo:

Quadro 5: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade financeira (A)

Regiões	Total de recursos financeiros recebidos*
Região Nordeste	592.600
Região Sudeste	393.111
Região Sul	730.822
Região Centro-Oeste	395.709

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica, Prêmio Itaú Unicef 2007.

*Valores extraídos do relatório do Prêmio Itaú Unicef referente aos indicadores.

Os valores recebidos pelas instituições da região Sul do país são quase duas vezes maiores que nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Não há, contudo, qualquer menção a região Norte do país. Uma das possibilidades para o volume de recursos financeiros ser maior na região sul seria um maior número de OSC, o que resultaria nesse desigual financiamento, porém esta não é uma estimativa que o relatório traz, portanto não pode ser levada em consideração para a análise. Todavia, os indicadores do relatório demonstram que, ao comparar efetivamente o total de recursos financeiros recebidos pelas instituições, antes de participarem do Prêmio e serem finalistas do mesmo, e depois, não há uma mudança efetiva. Inclusive, a desigualdade mostrada na tabela tende a permanecer proporcional mesmo após a participação das OSC no Prêmio, o que, segundo o discurso da Fundação deveria mudar, uma vez que participar do Prêmio geraria uma maior visibilidade às OSC e escolas, e assim resultaria em um maior financiamento de projetos, tanto por parte da esfera governamental, quanto da sociedade (principalmente empresarial). O fragmento da tabela abaixo, retirado do Relatório demonstra isto:

Quadro 6: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade financeira (B)		
	Número total de financiadores*	Concentração de recursos (índice HHI) *
Finalista	1,800	0,047
Depois (ano depois do Prêmio)	3,054	0,041

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica, Prêmio Itaú Unicef 2007.

*Valores extraídos do relatório do Prêmio Itaú Unicef referente aos indicadores.

Desta forma, fica claro que não há uma transformação ou modificação factual nos recursos financeiros recebidos pelas OSC e escolas após participarem do Prêmio Itaú Unicef. A prerrogativa de que, por participarem do Prêmio, estariam assim, ganhando um papel de destaque no âmbito dos projetos educacionais no panorama nacional e lograram

por mais recursos, haja vista a visibilidade que ganharam, não se demonstra como verdadeira a partir da análise de tais dados.

O próximo indicador de eficiência ou não do Prêmio Itaú Unicef para a melhoria da educação é a sustentabilidade política que as OSC e escolas estabelecem. Neste sentido, novamente não é visto uma eficácia do Prêmio. Não há uma diferença significativa no número total de parcerias estabelecidas pelas instituições após participarem do Prêmio. Muitas das OSC após a participação perderam suas parcerias, principalmente com relação às parcerias estabelecidas com empresas privadas, grupos empresariais ou demais Fundações. O indicador mostra que não houve um aumento das parcerias, o que era esperado também pela visibilidade vislumbrada com a participação no Prêmio, mas apenas uma pequena contenção das perdas de parcerias que as OSC e escolas sofreram. Apesar disso, o Relatório ainda coloca a participação como um impacto positivo.

“Isso pode ser demonstrado pelo coeficiente negativo da variável “Depois”, que indica, de modo geral, que a tendência de ambos os grupos foi perder parcerias desse tipo, embora as finalistas tenham perdido menos, por isso, pode-se apontar um impacto positivo de ser finalista do Prêmio 2007.” (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p.52, grifos nossos)

Ainda no mesmo indicador, também não há uma alteração expressiva no que diz respeito à participação das OSC em conselhos comunitários. Há ainda uma queda na participação das OSC e escolas em conselhos que lidem com questões dos direitos da criança e adolescentes. O único indicador observado que exerce uma pequena mudança com a participação no Prêmio é na participação em conselhos de educação, como expressa o fragmento da tabela abaixo:

Quadro 7: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade política				
	Número de redes de cooperação que a ONG participa*	Número de conselhos que a ONG participa*	ONG participa de conselhos da criança e adolescente*	ONG participa de conselhos da educação*
Finalista	0,557	0,107	0,017	0,026
Depois (ano depois do Prêmio)	0,601	0,167	0,009	0,412

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica, Prêmio Itaú Unicef 2007.

*Valores extraídos do relatório do Prêmio Itaú Unicef referente aos indicadores.

O mesmo comportamento é visto para as “parcerias” estabelecidas diretamente com as escolas, há uma drástica diminuição no acompanhamento do corpo discente por parte da OSC, que deveria ser feito através da presença do aluno na escola. Além disso, também é perceptível que após o Prêmio, há uma diminuição do acompanhamento e encaminhamento das crianças e jovens atingidos pelas ações das OSC à serviços locais como Centros de assistência social, que dizem respeito ao direito da criança e adolescente.

No indicador sustentabilidade técnica das instituições, que tem como principal fator o número de beneficiários, ou seja, crianças e jovens que realizam as atividades das OSC, e a relação dos mesmo com o número de profissionais que trabalham nas instituições. Há um crescimento no número de beneficiários, porém, o número de profissionais que atuam nas OSC não acompanha o crescimento no número de beneficiários, assim como os recursos financeiros e as parcerias que as compõem como mostra a tabela:

Quadro 8: Resultados dos modelos para indicadores de sustentabilidade técnica				
	Número total de beneficiários *	Proporção de profissionais com ensino superior na ONG*	Proporção de profissionais remunerados na ONG*	ONG financia ações de formação continuada de seus profissionais*
Finalista	435,0	0,068	0,057	0,132
Depois (ano depois do Prêmio)	648,6	0,041	0,049	0,089

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica, Prêmio Itaú Unicef 2007.

*Valores extraídos do relatório do Prêmio Itaú Unicef referente aos indicadores.

Que Educação (Integral) de qualidade pode estar sendo feita, uma vez que, é demonstrado a partir dos próprios dados obtidos pelo Prêmio que existe uma clara sobrecarga dos profissionais e trabalhadores destas OSC? Assim, apesar de haver o crescimento no número total de pessoas atingidas pelas ações das OSC finalistas, não há um aumento do número de trabalhadores que acompanhe o de beneficiários. Há inclusive uma diminuição dos mesmos.

O último indicador da eficiência do Prêmio na sociedade é a Garantia de direitos sociais básicos, os quais somente são medidos se há ou não crianças que participem dos projetos sem certidão de nascimento e se estão ou não matriculadas em escolas formais. Os dados constam na tabela abaixo:

Quadro 9: Resultados dos modelos para indicadores de garantia de direitos sociais básicos		
	ONG tem crianças sem certidão de nascimento*	ONG tem crianças fora da escola*
Finalista	0,052	0,106
Depois (ano depois do Prêmio)	0,035	0,66

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica, Prêmio Itaú Unicef 2007.

*Valores extraídos do relatório do Prêmio Itaú Unicef referente aos indicadores.

Os dados que são expostos pelo Relatório, novamente não demonstram uma grande variação entre ter participado ou não do Prêmio como uma questão para os resultados. É esperado que cada vez menos crianças não tenham a certidão de nascimento, dado um maior acesso aos serviços públicos.

O Relatório traz como um resultado positivo ao indicador de sustentabilidade política, contudo, mesmo dentro da perspectiva e do discurso empregado pela Fundação Itaú Social, e do CENPEC, como um discurso que exaltam as redes de parcerias formadas pelas OSC que participam do Prêmio, não há de fato um saldo positivo a estas organizações. Mesmo dentro dos parâmetros colocados pelo próprio Itaú não há uma efetiva melhora nas “redes”, ao contrário, há uma queda nas parcerias estabelecidas após a participação do Prêmio.

Outro aspecto que o Relatório traz como uma resultante positiva do trabalho realizado durante o Prêmio é o de sustentabilidade técnica das OSC. Os dados de fato mostram que no ano posterior à participação no Prêmio, as instituições realizam um número maior de formação continuada de seus trabalhadores. Entretanto, esta é uma parte importante do concurso, no ano posterior a premiação ocorre as formações, cursos, oficinas, presenciais e online. Todas as OSC finalistas são financiadas para estarem presentes nos cursos de formação que não são realizados nas suas próprias cidades. Logo, é de se esperar que no ano posterior a premiação, o corpo de trabalhadores das OSC finalistas que estejam realizando uma “formação continuada” seja superior do que o número de trabalhadores neste mesmo tipo de formação antes das instituições participarem do Prêmio.

Não há sob nenhum ponto de vista, uma mudança concreta e objetiva na realidade das ações feitas pelas OSC, e nem mesmo nas parcerias estabelecidas por estas. O que é exposto pelo Relatório é que, em nada muda na realidade concreta das organizações, bem

como dos sujeitos que são atingidos pelas suas ações, a participação ou não no Prêmio Itaú Unicef. Não há um aumento na articulação entre as OSC e os serviços públicos e sociais para crianças e jovens, assim como também não é feita uma maior vinculação dessas instituições com escolas, tão pouco o acompanhamento dos menores (que deveria ser feito por parte das OSC) continua a acontecer depois da participação no Prêmio. Assim a análise do relatório deixa claro que, participar do Prêmio, não causou uma diferença circunstancial, tão pouco na vida dos sujeitos, na garantia de direitos básicos como a certidão de nascimento, ou estar matriculado em uma escola formal.

O Prêmio Itaú Unicef tem como objetivo (exposto algumas vezes nesta pesquisa) “apoiar e fortalecer iniciativas de organizações da sociedade civil que promovem educação integral e inclusiva de crianças e adolescentes para o aprimoramento de sua prática e o alcance de resultados de qualidade.”(PROGRAMA ITAÚ UNICEF, 2022, s.p.) Contudo, o que é observado é que não há um fortalecimento dessas “redes” associativas, tão pouco um resultado de qualidade. Que qualidade educacional poderia ser atingida quando logo após participarem do Prêmio as OSC não realizam mais o acompanhamento de seus alunos com a escola? Como haver uma qualidade educacional e de formação integral do sujeito dentro das análises contidas aqui? Assim o Prêmio Itaú Unicef mostra-se como um difusor do discurso hegemônico da classe dominante, acima de tudo, do capital financeiro do materializado aqui no APH Fundação Itaú Social, buscando sobretudo, a formação de um trabalhador educador formado pelo discurso empregado nos cursos de formação que são estabelecidos, tanto nos próprios programas da Fundação, mas, majoritariamente, através do Prêmio Itaú Unicef com as visões mercadológicas da Fundação sendo cada vez mais propagadas no meio educacional. O APH, através do Prêmio e da defesa por uma dita qualidade educacional, que, segundo o mesmo, somente poderia ser obtida por meio da Educação Integral, busca inferir na sociedade, e em especial, no bojo dos trabalhadores da educação, os conceitos e práticas relacionados a Fundação, a uma visão mercantil da educação pública do país, sem que haja qualquer mudança significativa para a qualidade educacional no panorama nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo principal a investigação da capacidade que o APH Fundação Itaú Social exerce sobre a sociedade, os trabalhadores da educação e as formulações de políticas públicas educacionais, destacando a atuação do seu principal programa, o Prêmio Itaú-Unicef. Desta forma, seguindo nossos objetivos, mapeamos os programas da Fundação, como são realizados, a qual público são direcionados e as concepções por trás de cada um, e a quais outros aparelhos de hegemonia os programas se articulam, a fim de compreender e demonstrar como são feitas as articulações dentro da classe dominante, sobretudo da fração financeira.

A análise feita tanto por meio dos dados obtidos através dos diversos sites, como da Fundação Itaú Social e do Prêmio, e através dos relatórios de prestação de contas anuais, disponíveis e acessíveis para toda a sociedade, demonstrou como e quais são as estratégias seguidas pela Fundação através do Prêmio para a atuação na difusão da hegemonia burguesa buscando o consenso da sociedade dentro do campo educacional. A Fundação Itaú Social, atua como um grande difusor das concepções de uma fração da classe dominante, a fração que detém o capital financeiro do país. Assim o Prêmio Itaú Unicef, mais do que um catálogo das OSC que estabelecem qualquer tipo de vínculo com ações ditas educacionais, é um formador de propagadores da hegemonia dominantes. Através dos cursos, palestras etc. que são “ofertados” às OSC que participam do concurso, a Fundação garante o alinhamento dos profissionais de educação e trabalhadores destas Organizações Sociais com as concepções mercadológicas difundidas pelo aparelho.

Os cursos e palestras propostos pela Fundação em conjunto com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária no ano que sucede a premiação, ganham um caráter de “seriedade”, e sobretudo, um caráter “técnico e científico” ao captar os intelectuais orgânicos da academia (nesse sentido entendido como os intelectuais acadêmicos, de universidades amplamente conhecidas por sua excelência). Estes passam assim a corroborar no discurso ideológico da instituição, principalmente no que se diz respeito à visão de Educação Integral, agindo assim em consonância com a difusão de ideologia burguesa a partir do Prêmio Itaú-Unicef, que ganha um protagonismo perante a sociedade nas discussões sobre as pautas educacionais.

As parcerias estabelecidas nas OSC, somado a ideia de uma “formação continuada” exercida pela Fundação durante o Prêmio, além de alinhar o discurso dos profissionais ao discurso hegemônico do APH, e assim também ao discurso empregado pela fração financeira da burguesa em busca do consenso, acarretam ainda em uma desvalorização do trabalho docente. Ao dizer como as parcerias devem acontecer em conjunto com a escola (em teoria), a Fundação exprime que “A escola se abre à incorporação de novos perfis profissionais que não apenas o do diretor e o do professor especialista.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, CENPEC, 2011, p.32). A partir da análise dos documentos fica clara a depreciação e o menosprezo pelo trabalho docente. Novos cargos são criados dentro das OSC para que sejam ocupados por sujeitos que não necessariamente têm a formação para atuar nas referidas áreas, como serviço social, educação, entre outros. A partir destes “novos atores” a formação feita por parte da Fundação garante a implementação da ideologia da classe dominante nestes locais, “potencializa-se a formação de agentes educativos não escolares para fortalecer o tecido associativo entre escolas, instituições e cidadãos. Criam-se atores para agir na relação como o “professor comunitário” ou o “professor articulador”. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, CENPEC, 2011, p.36). Ao realizar estas “parcerias” entre instituições educacionais e os APHs da burguesia, o Estado garante a propagação da hegemonia dominante, sobretudo, a hegemonia da fração financeira da burguesia. Destacamos assim que, não há um projeto de melhoria da qualidade educacional, acima de tudo, pública, do país que não perpassa pela valorização do trabalho docente e do corpo pedagógico.

Além da formação de um novo tipo de trabalhador da educação, que irão exercer uma função de difusores da hegemonia, e da desvalorização do trabalho docente, durante os encontros formativos que ocorrerem sempre no segundo ano do Prêmio Itaú Unicef, é observado que a Fundação e o CENPEC operam diretamente nas discussões sobre as formulações de políticas públicas educacionais. Nota-se a direção por parte dos APHs das discussões sobre as políticas educacionais, sobretudo aquelas que se referem à Educação Integral. Nesse sentido, a Fundação usa os espaços de formação do Prêmio articulados com diversos órgãos governamentais, como secretarias de educação etc. com o intuito de discutir e influenciar as políticas públicas educacionais.

Os Aparelhos Privados de Hegemonia da burguesia, principalmente de sua fração financeira, adentram o campo das políticas educacionais, tomando a direção das discussões e das diretrizes da política, em prol do que é dito “uma educação de qualidade”,

contudo essa transformação na “qualidade educacional” não ocorre na realidade, não apresentando nenhum resultado satisfatório. Assim o que ocorre é a contínua expansão da ideologia burguesa travestida de uma “educação integral e de qualidade”. Salientamos que, não é possível pensar as políticas educacionais sem a valorização dos trabalhadores que com ela lidam, pensar uma política para a educação pública do país é pensar no chão da escola pública, e ninguém melhor para discuti-la senão seus próprios trabalhadores, e não uma fração da burguesia.

A Fundação Itaú Social proclama atuar tanto através dos seus diversos programas como por meio também do Prêmio Itaú Unicef em prol de uma dita “melhoria escolar” ou “melhoria educacional”, contudo, através das análises contidas nos relatórios, observamos que, não há uma melhoria na qualidade educacional, ou em quaisquer outros indicadores que possam mostrar uma melhoria na qualidade das ações feitas pelas OSC após participarem do Prêmio. Desta forma, a Fundação Itaú Social não atua na melhoria da qualidade educacional, nem mesmo através do Prêmio, que não garante uma mudança significativa nas atividades dirigidas a crianças e jovens. Para além de não estabelecer tais mudanças, que são difundidas pelo APH, a maior parte das OSC que venceram o prêmio até o ano de 2019 não tinham um vínculo efetivo com a escola formal, em suma as ações são pautadas em políticas de cunho compensatório.

Estas políticas compensatórias se articulam com as ideologias dos grandes organismos internacionais, como a UNESCO e a própria UNICEF, caracterizando mais uma vez a subordinação do Brasil enquanto país de capitalismo dependente aos grandes países centrais e seus organismos supranacionais, suas ideologias e a manutenção da reprodução do capital. As ações apresentadas pela Fundação e pelas OSC aliadas evidenciam um caráter simplista de soluções para os problemas da classe trabalhadora. Sem a pretensão de romper com a estrutura e superestrutura social a qual vivenciamos hoje, o capitalismo, que dá origem ao quadro de desigualdades e pobreza, sobretudo nas nações e classes dominadas. Desta forma, são corroborados os discursos hegemônicos dos maiores organismos internacionais, como por exemplo o Banco Mundial, no campo das ações de cunho compensatório no que tange a pobreza nas nações periféricas, atribuindo ainda uma individualização da pobreza nesses países. Assim, somente através da compensação da pauperização que a classe trabalhadora vem sofrendo nas últimas décadas não é possível haver uma transformação verdadeira na vida dos sujeitos atingidos, muito menos na qualidade da educação brasileira.

Esperamos que a atual pesquisa, junto a demais contribuições críticas tanto do Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação, como dos demais colegas e pesquisadores, possa ter contribuído para o campo da discussão da educação pública do país, na defesa de uma escola pública laica e verdadeiramente de qualidade, que valorize a formação e o trabalho docente, além de uma formação crítica e emancipatória, que não exclua ainda mais a classe trabalhadora, criando um aprofundamento ainda maior das desigualdades sociais e sobretudo educacionais deste país.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO T.M. F.; GARCIA, T. **Subsídio Público ao Setor Privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil.** v. 7, p. 110-122, Porto Alegre: Políticas Educativas, 2014.
- ALGEBAILLE, M.E.B. **Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, L.M.W. nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALMEIDA, A.J.F.S. **Cultura política e hegemonia.** IV Encontro da Compólitica. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo.** In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. **A substância da crise.** In MÉSZÁROS, I. A Crise Estrutural do Capital. SP: Ed. Boitempo, 2011.
- APOITCHA. **Quem somos.** 2021. Disponível em:< <https://apoitcha.org.br/>> Acesso em: 10/01/2022.
- BARAKAT, S.R. **Alinhamento entre responsabilidade social corporativa e estratégia: estudo de caso Itaú Unibanco.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.
- BATISTA, F.F. **A avaliação da gestão pública no contexto da reforma do aparelho do estado.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1999.
- BELLUZZO, L.G. **O declínio de Breton Woods e a emergência dos mercados ‘globalizados’.** Economia e sociedade. Campinas, n.4, IE-Unicamp, 1996
- BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2008.
- BONAMINO, A. M. C. **O público e o privado na educação brasileira, inovações e tendências a partir dos anos de 1980.** Campinas, SP: *Revista Brasileira de História da Educação* n° 5. 2003.
- BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural.** In: Escritos da Educação, NOGUEIRA. M.A; CATINI, A. (Org), 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRAGA, S.B. **O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú.** Dissertação (Mestrado) – Univ. Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.
- BRANDÃO, R. V. **Os Moreira Salles, Os Setúbal e os Vilellas: Trajetória das principais famílias empresárias do setor bancário brasileiro.** Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.
- _____. **Empresariado e ditadura no brasil: o caso dos banqueiros.** XVIII Encontro de história da ANPUH-Rio: História e parcerias. Rio de Janeiro, 2018.
- BRASIL. Lei nº 4.182. **Autoriza o Governo a fazer uma emissão de papel-moeda.** Rio de Janeiro, RJ, novembro, 1920.
- _____.Decreto nº 14.728, **Aprova o regulamento para a fiscalização dos bancos e casas bancárias.** Rio de Janeiro, RJ, março, 1921.
- _____. Lei nº 5.452, **Consolidação das Leis Trabalhistas.** Brasília, DF, maio de 1943.

_____. Decreto nº 37.106. **Institui a Campanha Merenda Escolar**. Brasília, DF. março de 1955.

_____. Lei nº 7.505. **Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico**. Brasília, DF, julho, 1986.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

_____. Medida Provisória nº 1.514. **Estabelece mecanismos objetivando incentivar a redução da presença do setor público estadual na atividade financeira bancária**. Brasília, DF, agosto de 1996.

_____. Lei nº 9.394, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dezembro de 1996.

_____. Lei nº 9.637, **Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais**. Brasília, DF, maio, 1998.

_____. Lei nº 9.790, **Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público**. Brasília, DF, março de 1999.

_____. Lei nº 11.079. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**. Brasília, DF, dezembro, 2004.

_____. Resolução nº 18. **Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)**. Brasília, DF, abril, 2007.

_____. Portaria nº 971. **Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador - o ProEMI**. Brasília, DF, outubro, 2009.

_____. Emenda Constitucional nº51. **Inclui a acessibilidade no rol das garantias fundamentais**. Brasília, DF. 2011.

BRESSER, P.L.C. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 45, São Paulo, 1998.

BUSNARDO, F. D. **Crise do subprime: como a bolha imobiliária e o mercado financeiro derrubaram a economia americana em 2008, e os reflexos da crise para o Brasil**. Trabalho de conclusão de curso, bacharelado - Ciências Econômicas - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo, 2012.

CANO, W. **Crise e Industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a Política Nacional de Desenvolvimento**. Revista de Economia Política, v. 35, n. 3, jul./set. 2015.

CASA DO RIO. **Quem somos**. 2021. Disponível em: <<https://casadorio.org/>>

CASTELO, R. **O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a "questão social" no século XXI**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA, E AÇÃO COMUNITÁRIA. Disponível em < <https://www.cenpec.org.br/>> acesso em 22/10/2021.

_____. **Centro de Referência e Memória**. Disponível em < <http://memoria.cenpec.org.br/index.php?mod=objetos.view.0&id=82>> acesso em 22/10/2021

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo - SP, 2012.

_____. **Relatório de atividades.** São Paulo - SP, 2013.

CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO. **Quem somos.** 2021. Disponível em <<http://www.cpcd.org.br/>> Acesso em: 10/01/2022.

CESAR, M. J. “**Empresa-cidadã**”: **uma estratégia de hegemonia.** São Paulo: Cortez, 2008.

CIAPPINA, T. **Política e gestão da educação em tempo integral: a participação da fundação Itaú social.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019

COLOMBO, L. **A frente liberal ultraconservadora no Brasil reflexões sobre e para além do “movimento” escola sem partido.** Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS. História da CNF. Disponível em < <https://cnf.org.br/nossa-historia/>> Acesso em 01/10/2021.

CORREIO BRAZILIENSE. **Educação e ensino profissional.** 2017. Disponível em:<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaoprofissional/2017/12/13/ensino_educacaoprofissional_interna,647658/vencedor-do-premio-itaunicef-estimula-cidadania-com-cultura-e-esport.shtml>

COSTA, F. N. **Origem do capital bancário no Brasil: o caso RUBI.** IE/UNICAMP, Campinas, n. 106, 2002.

COUTINHO, C. N. **Fontes do pensamento político – Gramsci.** Porto Alegre, L&PM, 1981.

_____. **Hegemonia da pequena política.** In BRAGA, R. **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.** São Paulo, Boitempo, 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar- 1. ed. São Paulo. Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jontiem: UNICEF, 1990.

DEO, A. **A consolidação da social democracia no Brasil: forma tardia de dominação burguesa nos marcos do capitalismo de extração prussiano-colonial.** Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2011.

DREIFUSS, R. A. **1964: A Conquista do Estado – Ação, Poder e Golpe de Classe.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FALLEIROS, L. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania.** In NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

FARIA, C. E. **O papel da Confederação Nacional da Indústria na Política Industrial Brasileira (1938-2014).** Tese de doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Brasília: UNB, 2016.

FERREIRA, A. J.; BITTAR, M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cad. CEDES [online], v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. ISSN 0101-3262.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores. 1976.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, M. L.; BUENO, J. L. P. **O PDE e as salas do PROINFO: análise crítica sobre os projetos compensatórios na educação**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 14, n. 57, p. 102-114, 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Itaú compra o BFB por R\$ 438 milhões**. São Paulo, quarta-feira, de dezembro de 1995. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/04/dinheiro/18.html>> Acesso em: 01/10/2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cidadania**. São Paulo. 1999. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2911199926.htm>> Acesso em: 10/01/2022.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010

FREITAS, M.C.P. **A internacionalização do sistema bancário brasileiro**. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, IPEA, Brasília, 2011.

FRIGOTTO, G. **Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje**. In: LIMA, J. C.F.; NEVES, L. M. W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, *Fiocruz*, 2006.

_____. **Capital Humano**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.7

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Ipsis Gráfica e Editora, 2011.

_____. **Prêmio Itaú-Unicef**. Disponível: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/premio-itaunicef-instituicoes-sudeste/>>. Acesso em 22/10/2021.

_____. CENPEC. **Redes de Territórios Educativos**. Disponível: <<https://itausocial.org.br/programas/redes-de-territorios-educativos>>. Acesso em 22/10/2021

_____. **Programas**. Disponível: <<https://www.itausocial.org.br/programas/>> Acesso em 22/10/2021.

_____. **Relatórios anuais**. São Paulo, SP. 2014.

FUNDAÇÃO GOL DE LETRA. **Institucional**. 2021. Disponível em: <<https://www.goldeletra.org.br/>> Acesso em: 10/01/2022

GANZERT, C. C., TERRA, L. A. A., & MARTINELLI, D. P. **Um olhar sistêmico sobre a crise norte-americana**. Estudos Avançados, 30(88), São Paulo, 2016.

GARDE, H. UNICEF **Estúdio de Caso**. Departamento de Administração da Faculdade de Ciências Sociais e Econômicas, Universidade Católica da Argentina. 2003.

GIANNOTTI J. A. **Considerações sobre o método**. In: Marx. O capital: crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital. Edição de Friedrich Engels; tradução Rubens Enderle. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2011.

GIDDENS, A. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, A. **Notas sobre maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno**. Madri, Ediciones Nueva Visión, 1980.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Vol1. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v.3. Ed. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2, Ed.2. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Vol 3, Ed.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cartas do cárcere**: antologia. Estaleiro Editora, 2011.

GRÃO DE LUZ. **Formação**. 2021. Disponível em:<<http://graosdeluzegrio.org.br/>> Acesso em: 10/01/2022.

GUILMO, N. S. **A constituição histórica e política da Confederação Nacional da Indústria**. XII Congresso Brasileiro de História Econômica & 13ª Conferência Internacional de História de Empresas. 2017.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo, Boitempo. 1981.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HERMANN, J. **Liberalização e desenvolvimento financeiro: lições da experiência brasileira no período 1990-2006**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 2 (39), 2010.

HILFERDING, R. **O Capital Financeiro**. Introdução de Tom Bottmore; tradução de Reinaldo Mestrinel; tradução de introdução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. – São Paulo: Nova Cultura, 1985.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

INSTITUTO ITAÚ CULTURAL. **Quem somos**. 2019. Disponível em <<https://www.itaucultural.org.br/quem-somos>> Acesso em: 22/10/2021.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Por dentro dos acervos: João Moreira Salles, o patriarca**. Abril, 2018. Disponível em <<https://ims.com.br/por-dentro-acervos/joao-moreira-salles-o-patriarca/>> Acesso em: 01/10/2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre nós, linha do tempo**. 2019. Disponível em <<https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>> Acesso em: 22/10/2021.

ITAÚ UNIBANCO. **Relatório de Avaliação Econômica: Prêmio Itaú Unicef**. São Paulo, SP. 2011.

JABUR, L.A. **O processo de avaliação de projetos socioeducativos do Prêmio Itaú-UNICEF: Uma análise na perspectiva da psicologia social comunitária**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

JUNIOR, C.D. **Bancos Estaduais: dos problemas crônicos ao Proes**. Brasília: Banco Central do Brasil, 2004.

KILSZTAJN, S. **O acordo de Bretton Woods e a evidência histórica. O sistema financeiro internacional no pós-guerra**. Revista de economia política, São Paulo, 1989.

LAMOSAS, R. A. C. **A nova sociabilidade do capital: um estudo sobre as estratégias dos empresários brasileiros**. VI Simpósio Nacional Estado e Poder. 2010

_____. **Estado, classe social e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da associação brasileira do agronegócio**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LAR SÃO DOMINGOS. **Quem somos**. 2021. Disponível em:
<<https://www.larsaodomingos.com.br/>> Acesso em: 10/01/2022

LEHER, R. **Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, n1,1999.

LEMOS, F. C. S. **O UNICEF e as práticas de governamentalidade de crianças e adolescentes no espaço/tempo**. Revista Teias, v. 10, n. 20, p. 19, 2009.

LEMOS, F.C.S. et al. **Problematizações acerca da atuação do UNICEF no Brasil**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 761-777, dez. 2018.

LENIN, V. I. **O Imperialismo: Fase Superior do Capitalismo**. Tradução Leila Prado; 4ª edição, São Paulo: Centauro, 2008.

LIMA, K.R.S; MARTINS, A.S. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, T.D; DEUS, L.N. **A crise de 2008 e seus efeitos na economia brasileira**. Revista Cadernos de Economia, Chapecó, v. 17, n. 32, 2013.

LUCAS, M. A. O. F. **A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 9, n. 35, p. 126-140, 2009.

MACHADO, J. N. **Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança**. São Paulo: Estudos Avançados, n. 21 (61), 2007.

MAGALHÃES, R.M.C. **O Processo histórico de construção do currículo mínimo de educação física do estado do rio de janeiro: da elaboração à implementação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.

MARRAS, S. **A propósito de águas virtuosas: formação e ocorrências de uma estação balneária no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Antropologia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARTINS, A.S. **Burguesia e a nova Sociabilidade: Estratégias para Educar o Consenso no Brasil Contemporâneo**. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”**. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009.

MARTINS, C.E. **Da globalização da economia à falência da democracia**. Campinas, SP: Economia e Sociedade (6): 1-23, jun. 1996

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro II: O processo de circulação do capital**. Apresentação: Jacob Gorender, coordenação e revisão Paul Singer, tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe – 2. Ed. – São Paulo: Nova Cultura, 1985.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital**. Edição de Friedrich Engels; tradução Rubens Enderle. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista**. Edição de Friedrich Engels; tradução Rubens Enderle. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

MASUKAWA, S. **O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.** Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores)–PUCSP, São Paulo, 2016.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete Conferência de Jomtien.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 22/10/2021

MELO, A.A.S. **Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico.** In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, M. **Da política ao prato: entenda a história da merenda escolar.** O joio e o trigo, 2021. Disponível em <<https://ojoioetrigo.com.br/2021/02/da-politica-ao-prato-entenda-a-historia-da-merenda-escolar/>>

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINELLA, A. C. **O discurso empresarial no Brasil: com a palavra os senhores banqueiros.** Ensaios, FEE, Porto Alegre, 1994.

_____. **Grupos financeiros e organização da burguesia financeira no Brasil.** Ensaios, FEE, Porto Alegre, 1996.

_____. **Globalização financeira e as associações de bancos na América Latina.** Civitas - Revista de Ciências Sociais, vol. 3, núm. 2. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Maiores bancos privados no Brasil: um perfil econômico e sociopolítico.** Sociologias, ano 9, nº 18, Porto Alegre, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13528-educacao-integral>> Acesso em 22/10/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **7ª edição do Prêmio Itaú-Unicef está associada ao Compromisso Todos pela Educação.** 2010. disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/educacao-basica/laboratorio/7-edicao-do-premio-itaunicef-esta-associada-ao-compromisso-todos-pela-educacao>> Acesso: 10/01/2022.

MONTEIRO, M. **Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público.** In: PERONI, V. M. V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.* p. 276-289. Brasília: Liber Livro, 2013.

MOTTA, V. C. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo.** Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo.** Revista Trab. Educ. Saúde, v. 6, n. 3, p.549-571, 2009.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. (Org.) **Una derecha para lo social y una izquierda para el capital: intelectuales de la nueva pedagogía de la hegemonía en Brasil.** 2011. Recuperado de http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/direita_para_o_social.pdf

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242. 2011

NEVES, R.M.C das; PICCININI, C.L. **Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado.** vol.10, n.1, pp. 184-206. Bahia, In: *Revista Germinal*. 2018.

NOLASCO, I. **A atuação do UNICEF na educação pública brasileira.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Rio Claro, 2017.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, R.N.T. **A Unesco, o Unicef e as políticas de educação infantil no Brasil.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

OLIVEIRA, A.P.; MESQUITA, P.H.O.; PICCININI, C.L. **A relação público-privado no contexto escolar do município do Rio de Janeiro.** Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, Universidade Federal Fluminense, RJ, 2019.

ONU BRASIL. **Objetivos do desenvolvimento sustentável.** 2021. Disponível em: <<https://brasil.un.org/>>

PAIXÃO, T. S. **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.

PANICO, R. L. **Avaliação externa: apropriação e usos pelos gestores educacionais de três municípios maranhenses.** Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARESCHI, A. C. **Desenvolvimento sustentável e pequenos projetos: entre o projetista, a ideologia e as dinâmicas sociais.** Tese de doutorado: Instituto de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

PAULA, L. P. A. de. **Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora.** Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PAULANI, L.M. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses.** In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, pp. 67-107.

PEREIRA, L. C. B. **Crise e recuperação da confiança.** In: *A crise financeira de 2008.* Revista de Economia Política, vol. 29, nº 1 (113). São Paulo, 2009.

PEREIRA, L.R. **Rentismo e capital financeiro, reforma e revolução: as diferenças de interpretação sobre o “novo capitalismo” entre Keines e a tradição marxista de Bukhárin, Hilferding e Lênin.** Dissertação de mestrado (Mestrado em ciências econômicas) – Instituto de economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

PERONI, V. M V. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo.** Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PIRES, M.F.C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** v.1, n.1, Interface Comunicação, Saúde, Educação, Unesp, Botucatu 1997.

PROJETO VIDA VERDE. **Quem somos.** 2021. disponível em:<<https://www.verdevida.org.br/>>. Acesso em: 10/01/2022.

RABELO, R. F. **Plano de Metas e consolidação do capitalismo industrial no Brasil.** E & G Economia e Gestão, Belo Horizonte, v. 2 e 3, n. 4 e 5, p. 44-55, dez. 2002/jul. 2003.

RIBEIRO, C.S. **O aprofundamento das relações do Brasil com os países do Oriente Médio durante os dois choques do petróleo da década de 1970: um exemplo de ação pragmática.** Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, 2006.

RIBEIRO, G. L. **Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: ideologia e utopia no final do século XX.** Ciência da informação, v. 21, n. 1, 1992.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats.** Cadernos de Pesquisa, p. 25-63, 2002.

SANTOS, A. de F. T. **Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SARDINHA, R. **O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** 11ªEd. Editora Autores Associados LTDA. Campinas, SP, 1994.

SCHWARZ, R. Prefácio. in: OLIVEIRA F. **Crítica à razão dualista.** O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo; 2003.

SILVA, B.H.A. **Capital financeiro enquanto forma do capital: uma hipótese preliminar de leitura do conceito na obra de Hilferding.** In: XII congresso brasileiro de história econômica; 13ª conferência internacional de história de empresas. Niterói: Associação brasileira de pesquisadores em história econômica. 2017.

SILVA, L.S. **O público e o privado: a política cultural brasileira no caso dos institutos Moreira Salles e Itaú Cultural.** Dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

SILVA, L. R.. **Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”.** Revista Inter Ação, v. 33, n. 2, p. 359-378, 2008.

SILVA, M.A. **O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira.** Linhas críticas, Brasília, 2005.S

ILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, E. G. de. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: Uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000).** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 2012.

SOUZA, T. de J. **Representações sociais sobre os adolescentes em situação de ato infracional: a visão dos profissionais da rede de atendimento à infância e adolescência de Santo Antônio**

de Jesus/BA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bahia, 2015.

TEIXEIRA, G. V. A participação do setor privado na educação básica pública em municípios mineiros. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TUÃO, R.S. A campanha nacional pelo direito à educação: determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

UNICEF. **Relatório anual.** Brasília, DF. 2020. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/media/13271/file/UNI47-RA2020.pdf>>

UNICEF. **Educação.** 2021. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/>>

URBINI, L.F. Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

VIEIRA, E. A social-democracia, longo caminho até a terceira via. Currículo sem fronteiras, v.13, n.2, p.182-203, maio/agosto de 2013.

VIEIRA, N.S. Hegemonia do capital financeiro na educação brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.