

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

LUIZA KOURY HANNA

**O NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA E O EMPRESARIAMENTO DA  
EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ITAÚ SOCIAL E O  
IEA/USP**

**Sorocaba/SP**  
**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

LUIZA KOURY HANNA

**O NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA E O EMPRESARIAMENTO DA  
EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ITAÚ SOCIAL E O  
IEA/USP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

**Orientação:** Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

**Sorocaba/SP**  
**2023**

LUIZA KOURY HANNA

**O NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA E O EMPRESARIAMENTO DA  
EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ITAÚ SOCIAL E O  
IEA/USP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

**Orientação:** Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

Orientadora

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho  
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos  
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares  
Universidade Federal de São Carlos

A ata de aprovação deste documento, devidamente assinada, encontra-se arquivada na Universidade Federal de São Carlos.

Luiza Koury, Hanna

O neoliberalismo de terceira via e o empresariamento da educação: apontamentos sobre a relação entre Itaú Social e IEA/USP / Hanna Luiza Koury -- 2023.  
49f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Banca Examinadora: Maria Walburga dos Santos,  
Marcos de Oliveira Soares

Bibliografia

1. Empresariamento da educação. 2. Formação de professores. I. Luiza Koury, Hanna. II. Título.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos e todas, familiares, amigos e professores que construíram junto a mim, possibilidades, sonhos, trabalhos e principalmente a sensibilidade e responsabilidade para com as demais pessoas do mundo, criando um senso de coletividade que hoje guia meus olhos e objetivos. Agradeço pelo companheirismo de todos e todas que me possibilitaram entender que existem outros modos de se viver a vida e que me ajudam dia a dia a esperar e lutar por um futuro diferente. Agradeço a oportunidade de conhecer e trocar tantos saberes nesse processo de formação inicial, dentro e fora da sala de aula.

## **Resumo**

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa exploratória, qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que buscou analisar o neoliberalismo de terceira via e o empresariamento da educação pública brasileira, trazendo apontamentos sobre a relação entre o Itaú Social e o Instituto de Estudos Avançados da USP, a fim de exemplificar na atualidade a discussão em voga. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico das autoras e autores importantes nas discussões em questão, assim como análise documental dos Cadernos MARE, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e das produções da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica (parceria entre Itaú Social e IEA/USP). Constatou-se que o empresariado brasileiro foi, e ainda está sendo, exitoso em suas empreitadas nas áreas de formulação de políticas públicas para educação e na formação de professores, através dos processos de profissionalização dos trabalhadores da educação, que de antemão tiveram sua imagem construída como obstáculo à Reforma e posteriormente como agentes da nova pedagogia da hegemonia.

**Palavras-chave:** Estado e terceiro setor; Empresariamento da educação; Formação de professores.

## **Abstract**

The present study is the result of explanatory and qualitative research, with a bibliographic and documentary view, which has aimed to analyze the third-way neoliberalism and the private administration of Brazilian public education, shedding light on the relation between Itaú Social and the Instituto de Estudos Avançados da USP (Advanced Studies Institute/ IEA – University of São Paulo), as a mean to exemplify the discussion nowadays. Therefore, a bibliographical review of the critical authors in the debate in question was made, as well as a documentary analysis of the Cadernos MARE, the Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), and the production of Cátedra Alfredo Bosi da Educação Básica (a partnership between Itaú Social and IEA/USP). The result shows that Brazilian private management was, and still is, successful in its entrepreneurship in formulating public education policies and teacher training, through the process of professionalization of education workers, who previously had their image built as an obstacle to the Reform and afterward as agents of the new hegemonic pedagogy.

**Keywords:** State and third sector; Education Entrepreneurship; Teacher training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FMI - Fundo Monetário Internacional

GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas

IEA - Instituto de Estudos Avançados

MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

OEA - Organização dos Estados Americanos

OI - Organizações Internacionais

ONG - Organização Não Governamental

OS - Organizações Sociais

OSCIP - Organização da sociedade civil de interesse público

OREALC - Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PPE - Projeto Principal de Educação

PREAL - Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina

PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina

TPE - Todos Pela Educação

UNDIME - A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Áreas de atuação: associados que participaram do Censo GIFE 2005/2006, entidades e pessoas beneficiadas, recursos investidos .....	30
--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Lançamento Compromisso Todos Pela Educação.....	33
<b>Figura 2</b> - Ministro Fernando Haddad (MEC), secretária Maria do Pilar (UNDIME) e secretário Mozart Neves Ramos CONSED).....	34

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1. Reforma do Estado no Brasil de 1990: apontamentos sobre as novas formas de relacionamento entre os setores público e privado.....</b>	<b>15</b>
1.1 A reforma do Estado no Brasil.....	18
<b>Capítulo 2. “Para reverter o trabalhador, reconverta-se o professor”: A construção da figura dicotômica do professor obstáculo e agente da pedagogia da hegemonia e o processo de profissionalização.....</b>	<b>24</b>
<b>Capítulo 3. Empresariado exitoso: Apontamentos sobre o convênio do Itaú Social e o Instituto de Estudos Avançados da USP.....</b>	<b>33</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>42</b>
<b>Referências.....</b>	<b>44</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>47</b>

## Introdução

O sistema capitalista é falho. Pretende-se com essa afirmação iniciar esta Introdução sem a falsa narrativa de neutralidade no campo das produções humanas. Trata-se, por consequência, do firmamento de uma posição ideológica que entende o sistema capitalista como um sistema que falhou, falha e falhará com a humanidade. Nesse sentido, explicam-se as crises sociopolíticas de maneiras diversas, a depender do formulador da análise e necessariamente de seu espectro político-ideológico, não havendo neutralidade, entendendo que a educação se insere nesse processo

O presente trabalho tem como tema central a reforma empresarial da educação pública brasileira, processo que vem sendo fomentado pelos Organismos Internacionais, agências multilaterais e pela lógica do neoliberalismo de terceira via, a partir da década de 1980. No bojo dessa conjuntura, situam-se as transformações que o Estado Brasileiro foi submetido a partir da década de 1990, objetivado principalmente pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que constrói o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Forja-se, nesse contexto, terreno fértil para a inserção da lógica do Terceiro Setor, que na perspectiva dos neoliberais da terceira via, trata-se do fortalecimento da sociedade civil e da divisão, com esta, das tarefas que de antemão cabiam ao Estado. É nesse cenário também que se transforma o tipo de governança do Estado brasileiro, deixando para trás o modelo burocrático para dar vez ao gerencial.

Dentre as transformações e reestruturações citadas, a educação começa a fazer parte, dentro da organização de atuação do Estado, como um serviço público não exclusivo do Estado, assim como a saúde, por exemplo. Significa dizer que essas áreas estavam disponíveis para serem conduzidas e pensadas a partir das novas formas de relacionamento que emergiram naquele momento entre os setores público e privado.

A importância desse trabalho revela-se nos rumos que a educação pública brasileira vem se encaminhando, na materialidade, em que observamos o setor empresarial adentrando as formulações de políticas públicas em educação e a formação de professores no Brasil. Por tanto, questiona-se: O que explicaria a

relação entre o Itaú Social, organização sem fins lucrativos vinculada a uma instituição financeira, à Universidade de São Paulo (USP) por meio do seu Instituto de Estudos Avançados (IEA)?

A título de responder essa questão, temos como objetivo geral traçar a trajetória histórica da reforma do Estado brasileiro da década de 1990 e verificar as influências das políticas externas na educação brasileira, por entender que a relação da Fundação Itaú com o IEA/USP é resultante desse cenário.

Metodologicamente, essa pesquisa se identifica como qualitativa, de cunho exploratório, utilizando análise bibliográfica e documental como procedimentos de coleta de dados.

No primeiro capítulo, Iniciamos a discussão a fim de entender as alterações de sentido atribuídas ao Estado e os novos conceitos que estavam surgindo, como o de “publicização”, “serviços não-exclusivos”, dentre outros, que possibilitaram a atuação do setor empresarial na educação. Naquele momento existia a implementação de uma nova forma de relacionamento entre os setores público e privado, que no Brasil explicita-se no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), através do MARE e seu documento “carro-chefe” PDRAE.

No segundo capítulo tratamos de averiguar as políticas externas, vindas de fora para dentro do Brasil, que através dos Organismos Internacionais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) ou agências ligadas à esses, como a UNESCO e UNICEF, por exemplo, produziram encontros internacionais que resultaram numa série de políticas destinadas à América Latina e Caribe, assim como cartilhas e recomendações diversas, que expressam o caráter político de suas investidas. Restringimos a análise no que diz respeito à formação de professores e o processo de profissionalização dos trabalhadores da educação, verificamos através da bibliografia base que construiu-se sobre a figura do professor a imagem do professor obstáculo (ao avanço, progresso) e, dicotomicamente, verifica-se também o professor como agente da pedagogia da hegemonia.

Por fim, o terceiro capítulo trata de exemplificar na atualidade o que pretendeu-se discutir ao longo do trabalho, apresentando o Itaú Social, um dos braços da Fundação Itaú, como instituição conveniada ao Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA), resultando na Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica da USP. A Cátedra, segundo *site* próprio, tem como finalidade a formação de

profissionais da educação, com foco em professores e no auxílio à formulação de políticas públicas através de suas pesquisas.

Tratamos, nas conclusões, de expor o que foi constatado ao longo do trabalho. As transformações impostas ao Estado brasileiro com a Reforma dos anos 1990 viabilizou o adentrar do empresariado na educação pública brasileira, através do conceito de “publicização”, que tornou-se possível porque a educação encontrava-se agora dentre os serviços não-exclusivos do Estado. Sendo a mundialização da educação um braço importante da mundialização do capital, tornou-se alvo do setor empresarial também a formação de professores, que foram tidos primeiramente como obstáculo e posteriormente como agentes da nova pedagogia da hegemonia. Ao final, trazemos a Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica como um exemplo de êxito ideológico do empresariado brasileiro.

## **Capítulo 1. Reforma do Estado no Brasil de 1990: apontamentos sobre as novas formas de relacionamento entre os setores público e privado**

Neste capítulo, pretende-se discutir os processos pelos quais a educação básica pública vem passando nas últimas décadas, a partir dos anos 1990, no que diz respeito às novas maneiras de relacionamento entre os setores público e privado. Antecedendo tal discussão, partimos do conceito de Estado Ampliado de Antônio Gramsci, que nos permite caminhar às seguidas discussões. Esse conceito de Estado Ampliado ou Estado Integral trata-se de um desdobramento, uma contribuição, ao pensamento marxista, compreendendo a formação do Estado sendo composta pela sociedade política, definido por Violin (2006, p. 5) como “[...] conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias” e sociedade civil como “organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc.”

Tal compreensão de Estado trata-se de uma continuidade ao fio do pensamento marxista, que por essência deve ser trabalhado a fim de desdobrar-se em outras reflexões em áreas ainda não exploradas, revisitando as obras e as aprimorando à ótica revolucionária, como faz Gramsci. A título de embasar a discussão aqui proposta sobre as implicações na educação a partir do novo tipo de relacionamento entre setores público e privado, posto em prática através de reformas burguesas à luz da terceira via, nos torna mais claro o entendimento de como o Estado vem sendo construído a partir das diversas forças presentes na dialética social, que acabam por ditar os rumos das políticas públicas, das formas de implementação das mesmas e por consequência implicando na maneira em que se relacionam os sujeitos da educação, dentre trabalhadores e comunidade escolar num sentido mais amplo.

Para entendimento prévio das alterações nessa relação entre os setores, Peroni, Caetano e Fernandes (2009) afirmam que as parcerias público-privado devem ser analisadas em seu contexto histórico para que sejam bem compreendidas, assim como as consequentes alterações e redefinições do papel do

Estado. As autoras apontam que as transformações sofridas pelo Estado tem soluções expressas de maneira global e são marcadas pela temporalidade em

[...] contexto particular do capitalismo que, após uma grande fase de expansão que se iniciou no pós-guerra, vive um período de crise e as suas principais estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via[...] (Peroni; Caetano; Fernandes, 2009, p. 762)

Como almejamos aqui discutir os processos basilares da transformação do funcionamento do Estado e mais especificamente da educação pública brasileira, precisamos discutir com maior ênfase as transformações na relação das esferas públicas e privadas sob a luz da “terceira via”. A tentativa burguesa de implementação da ideia de “terceiro setor”, que aqui nos interessa, trata da tarefa de dissolução da tensão entre Mercado e Estado, colocando nesse jogo um “terceiro setor”. Enquanto para o neoliberalismo a solução é entregar os bens públicos ao Mercado, para a terceira via cabe a transferência dessas responsabilidades à sociedade civil, integralmente representada nessa perspectiva pelas Organizações Sociais, sendo este o terceiro setor.

O próprio termo “terceiro setor” nos dá indícios imediatos de uma visão setorializada da sociedade, onde entende-se a dissociação das estruturas Estado e Mercado, descaracteriza a dialética entre todas as esferas da vida social e clareia a intenção de fazer sumir a consciência individual e coletiva sobre as contradições de classe. Supõe a existência de Organizações Sociais capazes de garantir a “verdadeira democratização” das relações sociais, esvaziando de sentido e significado o Estado, minimizando sua atuação e fortalecendo a lógica mercadológica nas relações sociais, de produção, reprodução etc. Trata-se por fim, segundo Violin (2006, p. 12), embasado em Carlos Nelson Coutinho, da leitura de que o “terceiro setor” está “falsamente situado para além do Estado e do mercado”.

Visa distanciar ainda a imagem do terceiro setor e do mercado, como se não fossem expressões de uma mesma classe dominante, porém as objetivações do “terceiro setor” são de caráter mercadológico, constroem e solidificam as bases e pressupostos de mercado. Peroni, Caetano e Fernandes (2009) apresentam o termo “quase mercado” como uma tentativa de caracterizar a mercadologização de algo que não quer se explicitar seu verdadeiro processo, do “gerenciamento” da coisa pública pelas mãos do mercado.

Quando pensamos na educação básica brasileira, pública, que está passando nesse mesmo período pelo processo chamado de Reforma empresarial da Educação (Freitas, 2018) é necessário entender essas transformações de governança do Estado como linha convergente à esta traçada para a educação.

Como dito antes, são diferentes as estratégias da chamada “nova direita” neoliberal e daqueles defensores do terceiro setor. No que tange às reformas educacionais não é diferente, mesmo que a destruição total da educação pública de gestão pública seja o fim em ambas (Freitas, 2018). Os formuladores clássicos das propostas de Reforma da educação nos Estados Unidos de meados da década de 1950 propõem o uso dos *vouchers*, entendido como estágio mais avançado da inserção da educação na lógica do mercado, trata-se da transferência feita pelo Estado de montantes em dinheiro às famílias, para uso exclusivo na educação de seus filhos, podendo estas famílias escolherem uma escola para pagar (somente com o montante recebido ou complementando conforme suas possibilidades).

Freitas (2018, p. 52), fundamentando-se em Milton Friedman (1955), sistematiza a proposta de *vouchers* e nesta sistematização clareiam-se as possibilidades do Estado nesse cenário, podendo ser duas coisas: responsável pela administração dos recursos repassados para as famílias; regulador de “padrões mínimos” que deveriam ser seguidos pelas escolas que pleiteiam os *vouchers*; e por último, mais um concorrente no mercado educacional, com suas poucas unidades escolares disponíveis restantes.

É então essa ínfima participação do Estado que causa boa desconexão entre os reformadores, pois para alguns, trata-se de grande absurdo qualquer possibilidade de interferência do Estado naquilo que é de caráter mercadológico. Por hora nos cabe afirmar que de uma maneira ou de outra, no que diz respeito aos fundamentos ideológicos que embasam os reformadores, o fim do túnel é a descaracterização completa da educação como uma esfera de proposição e gestão pública, esvaziamento das conquistas populares, das características democráticas que ocupam posição basilar nas legislações da educação pública e então, por consequência, deixa de ser um bem comum e passa a ser um bem de alguém.

## 1.1 A reforma do Estado no Brasil

É nessa toada de acontecimentos que formulou-se a reforma do Estado no Brasil, buscando reestruturar seu funcionamento, função e propósito. Falaremos especificamente aqui da reforma imposta ao Estado na década de 1990, no então governo de Fernando Henrique Cardoso, viabilizada principalmente através da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que tinha como titular Luiz Carlos Bresser Pereira (Brasil, 1995).

É em 1995 que aprova-se o constructo do MARE: O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em setembro de 1995 e pouco depois, em novembro do mesmo ano, pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. A criação desse ministério justifica-se através dos diversos escritos produzidos durante a construção do PDRAE e pós, sendo documentos importantes de destaque os Cadernos MARE, tendo 17 volumes publicados entre os anos de 1997 e 1998.

Nos interessam aqui com maior relevância, por lógica ao teor de nosso debate, os cadernos 1 “A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle” e 2 “Organizações sociais” ambos publicados em 1997, pois tratam de introduzir os entendimentos da causa da crise, apontar o Estado como objeto a ser reformado e apresentam ainda as Organizações Sociais, junto ao conceito de “publicização” como caminho-solução a ser percorrido.

No caderno “A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle”, (Brasil, 1997a, p. 9) aponta o Estado Social do século XX como responsável pela grande crise dos anos de 1980, argumentando que Mercado e Estado são as duas estruturas capazes de regulamentar a vida social, e conseqüentemente, serem a origem das crises, sendo o mau funcionamento do Mercado responsável pela Depressão de 1930 por exemplo. Como entende-se que a crise dos anos 1980 é fruto da crise do Estado, que passa por uma série de deficiências e defasagens, ao invés de minimizá-lo, como propunham os neoliberais, defende-se que o dever é de reconstruir, reformar o Estado, em sua estrutura e sentido, e não destruí-lo.

Sendo esses, Estado e Mercado, responsáveis pela estruturação social, assim como pela desestruturação (que geram crises), devem ser entendidos como

forças complementares que necessitam caminhar em concordância, pensamento este também fruto do Estado Social Burocrático, que forja-se a partir de colapsos causados pelo Mercado. O Estado Social Burocrático trata-se do resultado da análise na década de 1930 e 1940 de que o Mercado, não dando conta de responder à tudo através da livre competição e sua auto regulação, necessita então da figura do Estado, que é Social no sentido de garantia de direitos sociais e pleno-emprego e Burocrático devido à contratação de burocratas para desempenho das funções e cargos (Brasil, 1997a, p.10), apresenta-se então a pretendida afirmação de que,

[...] bastava admitir que a combinação ou a complementaridade de mercado e Estado, de capital e organização, de empresários e administradores públicos e privados, tornara-se essencial para o bom funcionamento dos sistemas econômicos e a consolidação dos regimes democráticos. (Brasil, 1997a, p. 11).

Discute-se nesse primeiro volume dos Cadernos MARE quais são as basilares reestruturações sofridas pelo Estado e sua relação com o Mercado, inclusive de suas parcerias ou transferências, através das privatizações, terceirizações e publicizações. Bresser elenca os principais objetos a serem transformados dentro das estruturas organizativas do Estado, cabendo-nos adentrar mais a frente na exposição desses pontos, guardando este momento para a explanação apenas sobre as transformações apontadas como necessárias no sentido da forma de governança do Estado, apresentando como horizonte da Reforma a ruptura da maneira burocrática para dar vez a forma gerencial. Cabe aqui entendimento nosso de que trata-se do processo de empresariamento da coisa pública, onde encontra-se também a educação, e que este processo coloca em cena um novo fator a ser observado que é o conceito de publicização, o autor faz breve diferenciação dizendo:

Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.” (Brasil, 1997a, p. 19)

Nesse sentido, defende-se, no bojo dos argumentos para Reforma do Estado, que o enxugamento do tamanho e atuação do Estado são na realidade uma melhor distribuição das atribuições sociais básicas entre Estado e setor privado, e assim,

dividindo o que deveria ser função do Estado e quais podem/devem ser transferidas responsabilidades ao setor privado ou ao setor público não-estatal.

Sobre as publicizações, nos é oportuno entender os avanços no sentido das Organizações Sociais e a intrínseca relação com o Estado que forjava-se nesse momento histórico, através tanto das explanações feitas no segundo Caderno MARE, intitulado “Organizações Sociais” (Brasil, 1997b) quanto através de alguns exemplos que as legislações da época nos deixam documentado, como a Lei das Organizações Sociais (OS), Lei n. 9.637, de 1998 (Brasil, 1998), do mesmo modo que a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei n. 9.790 de 1999 (Brasil, 1999).

Quando os reformadores nos fazem explanações neste segundo Caderno MARE, iniciam apresentando a publicização como uma solução recorrentemente usada nas democracias contemporâneas, que na prática política viabiliza-se através da parceria entre Estado e sociedade civil (Organizações Sociais) e efetiva-se sob a lógica dos serviços prestados sem fins lucrativos pelo setor público não-estatal, aprimorando assim a gestão pública estatal e não-estatal.

Para explicar as diferentes análises e proposições sob a luz da publicização o PDRAE (1995) diferencia o Estado em 4 setores estatais, sendo eles: Núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. A educação localiza-se dentro de serviços não-exclusivos, justificado por tratar-se de um serviço de direitos humanos fundamentais, assim como a saúde por exemplo, que não deveria ser responsabilidade somente do Estado, no sentido estrito.

Questão relevante que difere um setor e outro seria a da propriedade, sendo ela pública ou privada, ou ainda, afirma-se que:

[...] existe no capitalismo contemporâneo uma terceira forma, intermediária, extremamente relevante: a propriedade pública não-estatal, constituída por organizações sem fins lucrativos que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.” (Brasil, 1997b, p. 10)

Faz-se a distinção entre os conceitos de “privatização” e “publicização<sup>1</sup>” no documento do PRDAE (Brasil, 1995). Freitas (2018) nos esclarece que a “publicização” da escola tem se efetivado pela transferência da gestão da escola

---

<sup>1</sup> Trabalhado mais a frente quando tratamos dos cadernos MARE e do documento PRDAE.

pública para a iniciativa privada, seja ela com fins lucrativos ou não (em sua maioria Organizações não governamentais ONGs), sem a venda da propriedade física, logo o patrimônio físico (prédio) é do Estado, e “apenas” a gestão privada, não havendo assim uma efetiva privatização.

Bresser Pereira, responsável pela formulação e objetivação do PDRAE, nos indica quais eram os quatro principais problemas enfrentados pelo Estado e que eram, então, alvo da Reforma. Faz inicialmente uma divisão do caráter desses problemas, sendo definidos como dois de caráter econômico-político, um econômico-administrativo e um político.

O primeiro, econômico-político, trata-se da delimitação do tamanho do Estado. O autor nos elucida que este trata-se da viabilização das idéias de privatização, “publicização” e terceirização; O segundo, também econômico-político, diz respeito à redefinição do papel regulador do Estado, indicando o grau de intervenção e atuação do Estado no funcionamento do mercado; o Terceiro, de caráter econômico-administrativo, trata da governança, capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas do governo e, em seu interior outra subdivisão faz-se presente, elucidada em três aspectos: o financeiro, que responsabiliza-se pela superação da crise fiscal, o estratégico pela redefinição das formas de intervenção econômicas sociais e ao aspecto administrativo cabe a superação da forma burocrática a qual está submetida a administração do Estado; O quarto, e último, de caráter político, trata-se da capacidade política do governo de adequação das instituições públicas para intermediação de interesses, assim como a garantia de legitimidade perante a sociedade.

Concomitante às transformações impostas pelo processo de Reforma do Estado no país, a partir da década de 1980, temos processos importantes ocorrendo na educação, em que eram planejadas e estruturadas políticas para o Brasil, em outro lugar, em âmbito mundial. Melo (2005) fala sobre o conceito de mundialização da educação como uma das vertentes de hegemonização neoliberal propostas principalmente pelos Organismos Internacionais (OI): Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que a autora aponta como condutores estruturantes das reformas na América Latina. A autora afirma ainda que as interferências feitas pelos países ditos desenvolvidos aos países em desenvolvimento do globo, no que diz respeito à relação destes entre Estado e Mercado, puderam ser percebidas, a partir da década de 1990, como fator determinante nos rumos do processo de

mundialização do capital e, ainda, que o liberalismo e neoliberalismo tem premissas diferentes quando tratamos do desenvolvimento de países ricos e de países pobres. (Melo, 2005, p. 398).

Entende-se que o processo de mundialização da educação é um braço importante do processo da mundialização do capital a partir do final do século XX e que o Brasil não era o único dos países da América Latina a ser inundado por essas “verdades estrangeiras”, trata-se pois de um projeto de criação de consensos. Sabe-se que existem objetivos alinhados e comuns destinados ao Brasil e aos países vizinhos, sendo estes submetidos à reformas de Estado, intensificação da privatização, dentre outros agravantes de caráter anti-social. Cabe às diferenças apenas se fazerem presentes nas estratégias de implementação dos objetivos, a depender das reações populares e condições específicas de cada local. A autora acrescenta a respeito que

[...] o neoliberalismo como projeto de sociabilidade assume novas formas, embora mantenha suas premissas liberais fundamentais. A preocupação com uma 'governança progressiva' se expande na década de 1990, principalmente entre os países em que partidos e frentes 'de esquerda' assumem um projeto de 'reforma' e 'humanização' do capitalismo.” (Melo, 2005, p. 400)

A educação recorrentemente é lida, numa visão massiva de senso comum, como o caminho mais virtuoso para construção de uma nação bem sucedida economicamente, com uma população estável e com bem estar social. Tal visão é construída de maneira cotidiana através dos diversos meios de difusão hegemônicos, como os jornais, televisão, programas de rádio, que criam noções sociais coletivas em nossos imaginários. Este processo que estamos descrevendo de mundialização da educação parte também desde pressuposto a respeito do caráter salvador da educação para os países em desenvolvimento.

O FMI, BM e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) construíram uma agenda de intenções políticas destinadas à área da educação aos países da América Latina e Caribe, que é apresentada na Conferência Mundial de Educação para Todos, sediada em Jomtien na Tailândia em 1990. Existem diversos projetos construídos por esses agentes ao longo dos anos, que aproximam-se em seu conteúdo e que acabam por evidenciar o financiamento simultâneo por parte dos mesmos e o entrelace de objetivos (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 535).

A título de introduzir e exemplificar o tema, abordaremos no capítulo seguinte, brevemente, projetos para a área da educação que as autoras descrevem como “filantropia internacional na América Latina e Caribe” (Evangelista; Shiroma, 2007, p.535), os quais permitirão avançarmos na análise destacando o papel dos professores na reforma educacional.

Dialogando com o conceito de mundialização da educação como um braço da mundialização do capital, pretende-se discutir que em meio a essas transformações impostas à Educação, ao ensino e à docência, encontramos também uma nova roupagem sendo construída à imagem dos professores e professoras, atribuindo-lhes papéis dicotômicos. Trataremos da figura do professor obstáculo, que segundo Evangelista e Shiroma (2007), vem sendo construída pelas agências multilaterais<sup>2</sup> e Organizações Internacionais, e também do papel de professor como agente da hegemonia, disseminador.

---

<sup>2</sup> As principais agências multilaterais que tratamos aqui são UNICEF, UNESCO e OCDE.

## **Capítulo 2. “Para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor”: A construção da figura dicotômica do professor *obstáculo* e *agente* da pedagogia da hegemonia e o processo de profissionalização**

As reformas educacionais e os arranjos internacionais para políticas públicas no Brasil e na América Latina, como um todo, tem a figura do professor como sujeito a ser responsabilizado pela “ineficiência” a qual se pretende sanar. Evangelista (2012) e Evangelista e Shiroma (2008) argumentam que construiu-se, por parte das agências internacionais “a imagem da educação como a causadora do atraso e da pobreza. Atribuiu-se à área educacional a responsabilidade pela crise econômica e social, pelo desemprego e pela geração do que denominaram ‘empregabilidade’” (Evangelista, 2012, p. 44 *apud* Evangelista; Shiroma, 2008).

Vemos que forçadamente solidificam a relação entre crise econômica e social com a educação, logo entende-se que a falha está na capacidade de educar a população de um país à atender as demandas contemporâneas para o trabalho. Evangelista (2012, p. 44) sintetiza o argumento utilizado num questionamento “Perguntava-se: como formar o “novo” trabalhador, flexível e compatível com as novas demandas econômicas, se a escola só pode contar com o “velho” professor? A resposta é linear: para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor”.

As autoras (Evangelista; Shiroma, 2007) apontam ainda que existe uma série de bases objetivas que apontam o professor como *obstáculo* aos avanços da educação. As agências multilaterais assim como as Organizações Internacionais apresentam em seus documentos formulados, como nas cartilhas para os Estados nações aos quais pretendem dar “auxílio”, a figura do professor como sujeito atrasado, conformado e estagnado em sua realidade. A ideia de construir esse imaginário a respeito dos professores vem tanto de um aparente temor que causam às agência multilaterais globais, Organizações Internacionais e ao próprio Estado por constituírem uma categoria expressamente numerosa no funcionalismo público, assim como sua sabida capacidade de organizar-se à resistir aos ataques sofridos.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p.536), tanto a escola quanto os professores são os alvos preferidos a destinarem-se os ataques nos documentos do Banco Mundial, desqualificando-os política e profissionalmente, sendo que

Pelo menos dois tipos de argumentos sustentam tal investida. De um lado, argumenta se que o professor é corporativista, obsessivo por

reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego. (Evangelista; Shiroma, 2007 p.536)

Nesse cenário, forja-se o adentrar dessas agências e organizações nas formações de professores. Evangelista e Shiroma (2011) trazem o conceito de “profissionalização” como tendo sido eleito pivô das reformas educacionais pelo mundo, citando países europeus, norte americanos e também nossos vizinhos latino americanos. Profissionalizar aqueles e aquelas que trabalham com educação, nos diversos segmentos que envolvem a educação escolar.

Existe uma trajetória delineada a partir da década de 1970 dos projetos, cartilhas, pareceres e documentos em geral desenvolvidos para a educação para a América Latina por parte das agências e organismos internacionais. Faremos breve exposição dos programas subsequentes a fim de elucidar tamanho empenho por parte dos proponentes envolvidos. Devido ao teor de nossa discussão, no capítulo nos estenderemos somente nos tópicos a respeito do papel/ figura dos professores e professoras.

Em caráter de traçar a ordem dos fatos, usaremos da sistematização de Francisca Valmira Almeida Pinto (2019) que muito bem o expõe. Por primeiro, o documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>3</sup>, *Transformación productiva com equidade*. Por meio deste documento, a CEPAL “recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidade, específicas requeridas pelo sistema produtivo” (Pinto, 2019, p. 42 *apud* Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 53). É um dos pontos de partida das reformas, muito discutido posteriormente na conferência Educação Para Todos, sediado em Jomtien na Tailândia, em 1990, sendo base fundamental para as futuras elaborações globais.

---

<sup>3</sup> CEPAL “A Cepal consiste, pois, na Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina e Caribe. Trata-se de uma agência criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), em 1948, composta por 44 países membros e 8 associados, ou seja, composta pelos países da América Latina e os do Caribe, além de alguns países da América do Norte e da Europa. Nasceu com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, posteriormente incorporando os países do Caribe, bem como o objetivo de desenvolvimento social e sustentável. É uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU), cujo propósito consiste em: a) monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana; b) assessorar as ações encaminhadas para sua promoção; c) contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, entre si e com as demais nações do mundo.” (Bernartt, 2011, p. 6)

Em seguida a autora (Pinto, 2019) elenca o *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, produzido novamente pela CEPAL e agora conjuntamente à UNESCO, que também colocava as reformas como solução da ordem do dia para as questões econômicas e sociais na América Latina. A UNESCO, através da OREALC<sup>4</sup>, também assinaram o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) (de 1980 a 2000); as Cúpulas das Américas, chamadas pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em sua primeira reunião em 1994, tem como resolução o Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL). Cabe destacar que

Analisando o momento histórico, o PREAL foi criado para promover articulações entre organizações do setor público e privado, assim como, fomentar, ampliar e fortalecê-las mediante a promoção de consensos, o que o difere das demais iniciativas até então desenvolvidas. [...] Considera-se o PREAL uma organização da sociedade civil que tenciona influenciar políticas públicas para reformar os sistemas educativos juntamente com a participação da sociedade. (PINTO, 2019, p. 47)

O último a ser elencado no presente trabalho é o Projeto Regional de Educação para a América Latina (PRELAC) em 2002, que é proposto também pela UNESCO, após o encerramento do PPE, em 2000.

O *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, exposto acima, que fora desenvolvido pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC), com duração de 1980-2000, promoveu com grande ênfase o processo de profissionalização dos trabalhadores da educação, que a descreve, na quinta reunião do *Proyecto*, em 1993, como:

[...] desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos (Shiroma; Evangelista 2011, p. 128 *apud* UNESCO, 1993, p. 32)

Significa para nós, portanto, entender tal definição como estratégia de coalizão, de mais uma vez, criação de consensos, típico da maneira política dos

---

<sup>4</sup> “OREALC, Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe, fundado em 1963 para representar e executar os objetivos da UNESCO na Região, mantém um amplo serviço de documentação e informação educacional (UNESCO).

reformadores de terceira via. As autoras (Shiroma; Evangelista, 2011), apoiadas em Contreras (1999), atentam para a profissionalização como slogan “positivo”, que dá conta de seduzir os sujeitos a olharem com bons olhos a vontade coletiva de se fazer melhorias, remetendo a noção de competência, autonomia e “nesses termos, profissionalizar a docência seria de interesse universal, aparentemente atendia à demanda de vários segmentos sociais. Assim, rapidamente, o movimento de profissionalização ganhou adeptos” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 129).

Construiu-se nesse contexto, segundo Scheibe (2004), um novo imaginário sobre o *ser professor* no Brasil, a autora apresenta uma declaração de Guiomar Namó de Mello, intelectual da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, que nos permite entender tal dimensão:

[...] a educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são portanto aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa (Scheibe 2004, p. 182 *apud* Mello, 2000, p. 8).

Os professores, nesse contexto, devem apropriar-se da responsabilidade de formar os novos trabalhadores de maneira geral tanto quanto adequar-se às competências sistematizadas pelas reformas, atendendo assim à agenda global do que se entende como educação necessária à contemporaneidade. Scheibe (2004), embasada em Dias e Lopes (2003, p. 158) aponta que de tal maneira,

A ressignificação de teorias e práticas já experimentadas em outros lugares e em outras áreas passa a fazer parte do cotidiano. Dá-se, assim, a assimilação ao discurso educacional de termos tais como “currículo por competência”, “avaliação do desempenho”, “promoção por mérito dos professores”, “produtividade, eficiência e eficácia”, entre outros, que se tornaram recorrentes nas reformas em curso, fomentadas pelas ações das agências multilaterais e também pelos intercâmbios de idéias e concepções entre os mais diversos países. (Scheibe, 2004, p. 183)

Temos então uma visão dicotômica a respeito dos professores e professoras, vinda dos reformadores. De um lado constrói-se o *professor obstáculo* (para o

avanço, para a melhoria, para a reforma) e de outro constrói-se o professor como agente necessário para viabilizar a reforma. Daqui em diante trataremos dessa perspectiva, dos *professores e professoras como agentes* das reformas, agentes da pedagogia da hegemonia.

De antemão, precisamos pontuar que ao dizer “pedagogia da hegemonia”, referimos-nos aos trabalhos do Coletivo de Estudos de Política Educacional, (atualmente grupo de pesquisa do CNPq/Fiocruz/EPSJV), coordenado pela professora Dra. Lúcia Maria Neves, que teve seu início nos anos 2000. O grupo de pesquisa debruçava-se a entender o processo de empresariamento do ensino superior no Brasil a partir da década de 1990 e para tanto trilharam a pesquisa apoiados no conceito de sociedade civil em Gramsci, que os levaram à concepção de Estado ampliado, e também, buscavam entender o que propagava-se como sociedade civil por parte dos Organismos Internacionais no início dos anos 2000. Entendia-se que o processo de empresariamento tinha suas bases nesse relacionamento entre sociedade política e sociedade civil, descrito no início do primeiro capítulo deste trabalho.

Em entrevista, Neves (2010) explica que “pedagogia da hegemonia” vem da afirmação de Gramsci de que toda hegemonia é pedagógica, precisa-se paulatinamente criar um terreno fértil para a criação de consensos e a consequente adesão social. Entendia-se assim

A sociedade civil, como um espaço de luta de classes, ou seja, um espaço de conservação e também de transformação, segundo o estágio das correlações das forças sociais, e o Estado capitalista entendido, com Poulantzas, como uma condensação de relações de forças entre classes e frações de classe, fizeram-nos superar a visão dicotômica entre democracia representativa e democracia direta e perceber que a sociedade civil não seria, necessariamente, “o reino do bem”, mas sim uma dimensão do ser social que pode também contribuir decididamente para consolidar a hegemonia dos grupos dominantes. Fomos descobrindo, pouco a pouco, que a relação entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil vinha se modificando rapidamente desde a segunda metade dos anos de 1990. (Neves, 2011, p. 321)

Nesse cenário, pensamos o papel do professor apropriado da tarefa de disseminar e difundir essas novas formas de sociabilidade do neoliberalismo de Terceira Via, sendo esta categoria, de professores e professoras, de importância relevante como até agora apresentado. Cunha-se o entendimento do professor como intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2013).

Ao tratar dos professores como intelectuais orgânicos, a autora apresenta o conceito de intelectual difundido no imaginário de senso comum como aquele que possui formação acadêmica, que em nossa sociedade brasileira tem um prestígio quase que divino por ser ainda um lugar demasiadamente inacessível e desconhecido à grande parte do povo brasileiro. O raciocínio é como que: É letrado? É intelectual? É mais pensante e capaz que os demais, afinal, uns pensam e outros trabalham.

Gramsci, marxista, contrapõe tal visão de maneira a afirmar que intelectuais somos todos, porém, inseridos no modo de produção capitalista, faz-se necessário a diferenciação categórica dos tipos de intelectuais, exaltando suas diferenciações na prática da vida social. Resumindo de forma breve faz-se uma separação em três “categorias”: 1) intelectuais profissionais, aqueles e aquelas que usam de sua condição social e os aparatos materiais e simbólicos que os pertence para produzir sistematicamente maneira organizativa conveniente a sua supremacia; 2) intelectuais, que são aqueles e aquelas que constroem a história alienados do direito de serem intelectuais no sentido comum da palavra, são o corpo e não a mente, sendo obrigados a ocupar lugar de subalternidade e exploração e; 3) intelectuais orgânicos, disseminadores, que são aqueles que se apropriam das sistematizações dos intelectuais profissionais e propagam tais verdades.

É intrínseco à lógica neoliberal, a busca pela homogeneização do cotidiano onde ela se objetiva. Neves (2013) aponta que o “grande intelectual” produtor de verdades ainda é supremo e operante nesse modelo de organização social, mas uma característica que apresenta-se como “novidade” é o aumento expressivo daqueles e daquelas que seriam os orgânicos, disseminadores, os que “põem a mão na massa” e fazem acontecer o enredo em que todas as pontas da história contada por eles se encaixam, criando uma obviedade.

É nesse contexto que trata-se do papel do professor como intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia, seu fazer docente caracteriza-se como figura representante da replicação gradual, discreta, minuciosa de um pensamento que precisa ser aceito e assimilado sem o uso da força, e que no momento histórico tratado caracterizava-se por incutir em nossas mentes a desnecessária atuação *exclusiva* do Estado.

Forja-se um terreno de prosperidade, harmonia, na qual os e as docentes estão também inseridos, como muito bem coloca a autora (Neves, 2013): “os

professores, na sua grande maioria, quer como sujeitos históricos, quer como profissionais da educação, participaram como sujeito e como objeto, como educador e como educando, dos movimentos da nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2013, n.p). Motta e Andrade (2020) afirmam que o sistema educativo,

[...] Subjugado ao capital, além de fornecer pessoal devidamente treinado à maquinaria, torna-se mais um dos meios de disseminação da ideologia burguesa, induzindo tanto a perpetuação da exploração do trabalho como mercadoria quanto sua aceitação passiva. Em suma, serve à acumulação capitalista como meio de potencialização da produção de mais-valor e de apassivamento, logrando êxito em fazer com que a classe trabalhadora comungue de sua ideologia. (Motta; Andrade, 2020)

De tal maneira, no Brasil, foram surgindo ao longo desse processo de reestruturação do Estado e da educação, organizações e institutos representantes do empresariado que se debruçaram em construir programas ou parcerias na área da formação de professores, como instrumentos por meio dos quais se dissemina um projeto educacional dominante. Dois grandes grupos no Brasil são: Grupo de Instituições e Fundações Empresariais (GIFE) e Todos Pela Educação (TPE). O primeiro, GIFE, trata-se de uma enorme rede, composta por centenas de instituições empresariais, que demonstram, em documento próprio produzido e intitulado Censo GIFE Educação 2005/2006, a atuação do GIFE em relação à educação. Iniciam a apresentação dizendo o Grupo:

Preocupado com a qualidade da educação no Brasil, o Instituto Unibanco tem se dedicado a compreender as razões de nosso déficit nesse campo. Como decorrência, além de aprimorar constantemente suas ações, buscando a reversão desse cenário, tem estimulado o Terceiro Setor a debater o tema, considerado estratégico diante da necessidade de superarmos a desigualdade no país. (GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2006, p. 10)

Apresentam um quadro dos investimentos, onde observamos os números discrepantes em relação ao investimento destinado às demais áreas:

Quadro 1 – Áreas de atuação: associados que participaram do Censo GIFE 2005/2006, entidades e pessoas beneficiadas, recursos investidos.

Áreas de atuação	Associados que executam ou financiam projetos nesta área	Entidades beneficiadas	Pessoas beneficiadas	Recursos (reais, 2005)

Educação	55	1.037	3.987.313	123.747.717
Cultura e arte	34	57	254.104	34.975.577
Geração de trabalho e renda	33	20	15.551	9.782.529
Desenvolvimento comunitário de base	29	832	174.494	10.594.380
Saúde	25	185	245.537	36.151.727
Apoio a gestão de organizações do 3 setor	23	17	16.190	3.978.160
Meio ambiente	23	9	39.460	18.099.670
Assistência social	22	179	359.947	7.065.224
Defesa de direitos	19	305	42.276	3.386.056
Comunicações	13		10.604	1.685.861
Esportes	13	10	8.278	9.033.345
Outros	10	41	129.158	181.427.674
Total		2.692	5.279.912	439.927.920

Fonte: GIFE (2006, p. 15)

Mais a frente, no documento em questão, nos deparamos com uma afirmação coerente ao raciocínio traçado até aqui, “Se o problema principal da educação fundamental no Brasil de hoje é a má qualidade da formação que os alunos recebem, então o trabalho com os professores se torna uma prioridade natural”

(GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2006, p. 34). De acordo com dados disponibilizados sobre as linhas de ação prioritárias na área de educação, a de capacitação de professores apresentado no mesmo documento temos em primeiro lugar “capacitação de professores”, com 41 instituições dedicando-se a projetos na área, seguido pelas demais áreas com número bem inferior de “associados que se dedicam a essa ação” (GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2006 p.31).

Já o Todos Pela Educação (TPE) é uma organização social criada em 2006, composta também por um leque de “patrocinadores”, como eles mesmos denominam, incluindo Grupo Gerdau, Banco Itaú, Banco Bradesco, Grupo Globo, dentre outros. Constituiu-se como grande proponente de políticas públicas no Brasil, sendo aceito e legitimado pelos grandes meios de comunicação, entre os educadores, pelo Estado e difundido conseqüentemente para toda a sociedade, através dos empenhos empregados desde sua criação, desde propagandas públicas até as reuniões com o Ministério da Educação.

Silva (2017) apresenta os grupos empresariais ainda em suas diferentes pastas

Nestas, observa-se a dinâmica da obtenção da hegemonia por parte dos setores ligados ao capital financeiro, como Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Itaú Social; ao capital industrial, como o grupo Gerdau, Votorantim e Samargo; do agronegócio, além de outros setores da economia como Instituto Natura, Fundação Lemman, e grupos afins, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, TV Globo, entre muitos outros, formando um amplo conglomerado empresarial visando o investimento social privado em educação e o protagonismo nas definições de políticas públicas de educação. (Silva, 2017, p. 232)

Com a intenção de verificarmos na atualidade o que foi exposto até aqui, selecionamos um dos inúmeros exemplos onde materializa-se a constatação do empresariado na formação de professores no Brasil, tendo em vista uma articulação singular com uma universidade pública. Trataremos no próximo capítulo de expor a trajetória até então da Fundação Itaú Social em parceria com o Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA/USP), resultando na Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica da USP.

### Capítulo 3. Empresariado exitoso: Apontamentos sobre o convênio do Itaú Social e o Instituto de Estudos Avançados da USP

Todo projeto expressivo e duradouro tem marcos iniciais importantes, que determinam seus rumos e evidenciam suas ambições. Tratando das investidas do empresariado brasileiro na educação pública, temos o importante marco ocorrido em 2006 que é o anúncio do Compromisso Todos Pela Educação, ocorrido na escadaria do Museu Ipiranga, em 06 de setembro, na cidade de São Paulo.

Figura 1 - Lançamento Compromisso Todos Pela Educação

Lançamento – 6 de setembro de 2006  
Museu do Ipiranga



Fonte: <https://slideplayer.com.br/amp/7314675/>

O evento reuniu diversos representantes do empresariado, educadores, ministros federais, representantes da grande mídia dentre outros sujeitos de igual relevância. Ali expunha-se o documento elaborado e propagandeado como um bem comum ao povo brasileiro, como um avanço coletivo, o ponto de partida “rumo à verdadeira independência do país, em 2022, quando crianças e jovens terão acesso a uma Educação de qualidade que lhes dê ferramentas para alcançar seu pleno potencial” (Todos Pela Educação, 2006-2009, p. 7)

Figura 2 - Ministro Fernando Haddad (MEC), secretária Maria do Pilar (UNDIME) e secretário Mozart Neves Ramos (CONSED)

Ministro Fernando Haddad – MEC  
Secretária Maria do Pilar – UNDIME  
Secretário Mozart Neves Ramos – CONSED



Fonte: <https://slideplayer.com.br/amp/7314675/>

No ano subsequente temos o Executivo brasileiro aprovando o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril 2007, que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (Brasil, 2007)

Firmando o compromisso do Estado com a agenda do empresariado para a educação pública brasileira e que foi o carro chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007.

O Todos pela Educação é constituído por diversas instituições empresariais, como informado anteriormente, dentre elas a Fundação Itaú, representante do Banco Itaú no que diz respeito a sua atuação nas causas sociais. A escolha dessa instituição em específico justifica-se pelo fato da mesma ser responsável por um leque de programas influentes no país inteiro, configurando-se como uma das principais representantes do movimento aqui apresentado.

O Banco Itaú demonstra entusiasmo em promover ações para a educação pública brasileira de longa data. Partiremos da figura de Maria de Lourdes Egydio Villela, (nascida em São Paulo, 1943), como componente do Comitê Executivo Compromisso Todos Pela Educação. Também conhecida como Milú Villela, é uma importante representante da família proprietária do Itaú Holding, neta de Alfredo Egydio de Souza Aranha, fundador do Banco Central de Crédito, em São Paulo, no ano de 1945, instituição que deu origem ao Itaú (Itaú Unibanco 90 anos, 2014). A herdeira em questão teve grande notoriedade na promoção do Compromisso, tendo sua imagem bastante explorada pelas mídias<sup>5</sup> que veiculavam com entusiasmo o marco.

A atuação do grupo Itaú tem 35 anos de história, através do Itaú Cultural, do Itaú Social e do Itaú BBA. Hoje as ações sociais promovidas pelo Itaú são organizadas através da Fundação Itaú, fundada em 2019, que divide-se em três: Itaú Cultural, Itaú Educação e Trabalho e Itaú Social, tendo como presidente Alfredo Egydio Setubal e vice-presidentes Ana Lúcia de Mattos Barreto Villela e Maria Alice Setubal.

Por tratarmos da Cátedra de Educação Básica da USP, concentramos nossa atenção no Itaú Social, instituição conveniada ao Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA/USP) na construção da mesma. Iniciados os trabalhos em 2000, o Itaú Social apresenta suas premissas com sendo

Missão: desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a educação pública brasileira; Visão: ser um polo de desenvolvimento articulador, agregador e produtor de conhecimento para a consolidação da educação e proteção de toda criança, adolescente e jovem, como prioridades da sociedade; Valores - Equidade: promover oportunidades para a igualdade de direitos se concretize; Empatia: escutar, considerar e valorizar a sociedade e seus múltiplos conhecimentos, realidades e jeitos de fazer; Colaboração: gerar melhores reflexões e ações conjuntas a

---

<sup>5</sup> Matéria de Milú Villela no Folha de São Paulo: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0609200609.htm>

partir da associação de diferentes conhecimentos e práticas;  
 Entusiasmo: atuar com otimismo e energia para fazer bem feito e ;  
 Transparência: compartilhar nossos resultados, aprendizados e jeitos de fazer de maneira clara, responsável e ética”. (Itaú Social)

A atuação do Instituto dá-se através de programas que se independem em seus conteúdos, sendo aplicados em diferentes espaços e com parcerias diversas. Em vigência hoje encontramos para consulta os programas: Escrevendo o futuro, Melhoria da Educação, Edital fundos da infância e adolescência, Leia com uma criança, Leia com uma criança: livros acessíveis e Pesquisas. Possui centenas de parcerias institucionais<sup>6</sup> e também com o poder público, conforme o Anexo 1, sendo todos em regime de “acordo de cooperação” e o único sob “termo de convênio” com o IEA/USP, resultando na Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, com vigência de 14/01/2019 a 13/01/2024.

O IEA/USP, oficialmente criado em 29 de outubro de 1986, apresenta-se como mais uma Unidade, dentre tantas, que se debruça à pesquisa no Brasil. Intencionou-se com sua criação e assim é até os dias de hoje, ser um polo de pesquisa de todas as áreas do conhecimento, podendo auxiliar nas políticas públicas, fortalecer vínculos e contatos entre Universidades e pesquisadores de

---

<sup>6</sup> Associação Vaga Lume, Avante – Educação e Mobilização Social, Banco Interamericano de Desenvolvimento, BNDES (Banco Nacional de Des. Econômico e Social), Canal Futura, CBVE (Conselho Brasileiro de Voluntariado Empresarial), Ceert (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE FGV), Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), Centro de Referências em Educação Integral, Cieds (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável), Childhood Brasil, CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira), CLP (Centro de Liderança Pública), Clave (Conselho Latino-Americano de Voluntariado Empresarial), Comunidade Educativa Cedac, Congemas (Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social), Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Folha de S.Paulo, Fundação Carlos Chagas, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, GIFE (Grupo de Institutos e Fundações Empresariais), H+K Desenvolvimento Humano e Institucional, Humentum, Icep (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa), Instituto Avisa Lá, Impa (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), Instituto BEI, Instituto de Políticas Relacionais, Instituto Emília, Instituto Fazendo História, Instituto Fernand Braudel, Instituto Península, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Sidarta, Instituto Singularidades, Instituto Unibanco, Instituto Vera Cruz, IEA-USP (Instituto de Estudos Avançados da Univ. de São Paulo), IQE (Instituto Qualidade no Ensino), ITS (Instituto de Tecnologia e Sociedade), Jeduca (Associação de Jornalistas de Educação), Laboratório Emília de Formação, Laudes Foundation, Mina Comunicação e Arte, MEC (Ministério da Educação), Nexo, Nova Escola, Oficina Municipal, Profissão Docente, Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação, Rede de Colaboração Intermunicipal de Educação, Rede de Estudos de Implementação de Políticas Educacionais, Rede Filantropia, Rede Leqt – Leitura e Escrita de Qualidade para Todos, RNBC (Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias), Secretarias de Assistência Social, Secretarias de Educação, Sesc São Paulo, Sincroniza, Synergos, Teacher’s College, Todos pela Educação, UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação) Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

dentro e fora da USP (inclusive no exterior), garantia de pesquisas contemporâneas “de ponta”, de caráter interdisciplinar e por fim, visa aprimorar o relacionamento entre Universidade e sociedade.

Dentre as diretrizes do IEA expostas em seu *site*, temos descrita a preocupação com a contribuição na formulação de políticas públicas para o país, sendo aqui o caráter do convênio ao qual estamos nos atentando. Em formato de Cátedras, o IEA passou a conveniar-se com outras instituições, públicas e privadas, para desenvolvimento de seus trabalhos. A primeira Cátedra, Jaime Cortesão, foi criada em 1991, em termo de convênio com o governo português para estudos das relações entre Brasil e Portugal, sendo sucedida por outras 7 Cátedras, até a chegada da Fundação Itaú, objetivada através da Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência (parceria com o Itaú Cultural) e a Cátedra de Educação Básica da USP (parceria com o Itaú Social).

Nos dedicamos aqui a descrever e analisar a última, Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, que iniciou suas atividades em 14 de janeiro de 2019. Antes disso, destacamos brevemente, que a escolha desta Cátedra justifica-se dada as proporções deste trabalho, que não atreveu-se a quantificar as investidas através de convênios existentes hoje entre o empresariado e as Universidades públicas formadoras de professores, mas que objetivou concluir através de um exemplo real e geograficamente próximo à nós (Estado de São Paulo), o raciocínio de que o empresariado brasileiro teve êxito em suas empreitadas.

O que os autores alertavam sobre a adesão por parte de uma intelectualidade progressista e até revolucionária aos mandos e compromissos do Capital, que de antemão eram tidos como antagônicos, hoje concretiza-se com a relação de colaboração e articulação comuns da efetivação de uma cartilha neoliberal para a formação de professores e professoras, que formarão os trabalhadores e trabalhadoras futuras.

A título de exemplificar com maior ênfase o que aqui apresento, trago outra experiência similar ocorrendo no IEA/USP, Polo Ribeirão Preto: a Cátedra Sérgio Henrique Ferreira, também fundada em 2019, com a mesma vigência de quatro anos, sobre o termo de convênio com o Santander Universidades. Esta tem como catedrático Mozart Neves Ramos, que além de dedicar-se aos cargos universitários aos quais ocupou durante grande parte de sua trajetória profissional, foi presidente da Andifes (2002/2003); secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006);

presidente do Consed (2006); presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010); e diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna (IEA/USP - Polo Ribeirão Preto)

Dentre outras dezenas de experiências semelhantes, verificadas durante a pesquisa e produção deste trabalho, constata-se que as Universidades públicas são um alvo do empresariado. Não restringe-se à educação e nem tão somente à formação de professores, mas enfatizamos o destaque por adentrar em espaços aos quais não parecia possível, ou ao menos provável, de se consolidar.

Falando mais propriamente da Cátedra de Educação Básica Alfredo Bosi, seus membros dividem-se em Comitê de governança, composto por Guilherme Ary Plonski (Diretor do IEA-USP - Instituto de Estudos Avançados), Patrícia Mota Guedes (Superintendente do Itaú Social), Naomar de Almeida Filho (Titular da Cátedra), Roseli de Deus Lopes (Coordenadora Geral) e Luís Carlos de Menezes (Coordenador Acadêmico); Conselho Consultivo, com indicados do IEA e do Itaú, sendo os do IEA: Bernardete Angelina Gatti, Elie George Guimaraes Ghanem Junior, Francisco Cordão, Nina Beatriz Stocco Ranieri, Paulo Saldiva, Vanderlei Salvador Bagnato e do Itaú: Antonio Carlos Billy Malachias, Caroline Tavares, Claudia Costin, Jerônimo Rodrigues, Luiz Miguel Martins Garcia E Maria Cecilia Amendola da Motta; Coordenadores Adjuntos, sendo eles Lino de Macedo e Nilson José Machado; Pesquisadoras, Cláudia Souza Passador e Yvonne Mascarenhas; Contando ainda com dezenas de pesquisadores<sup>7</sup> de pós-doutorado.

As atividades realizadas até o presente ano de 2023 estão disponíveis para serem consultadas, com programação e em alguns casos com materiais anexados, divide-se em: programação 2020<sup>8</sup>, programação 2021<sup>9</sup>, fóruns digitais<sup>10</sup>, escola de

---

<sup>7</sup> Aldeni Melo de Oliveira, Alessandra Pio Silva, Ariadne Ecar, Bárbara Carine Soares Pinheiro, Carla Roberta Sasset Zanette, Carlos Rey Perez, Claudia Elisa Alves Ferreira, Crystina Di Santo D'Andrea, Daniel Puig, Dennys Leite Maia, Edson Anicio Duarte, Elmara Pereira de Souza, Eveline Araujo, Fabiana de Lima Peixoto, Fernanda Yamamoto, Ivanilda Amado Cardoso, Jorge Ferreira Franco, Josué Carvalho, Julia Rany Campos Uzun, Juliana Alves Barbosa Menezes, Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida, Larissa Padula, Leandro Gaffo, Leandro Yanaze, Luís Gomes de Lima, Luiz Miguel Martins Garcia, Maikel Pons Giralt, Márcia Azevedo Coelho, Maria Cristina Machado de Carvalho, Maria Ediney Ferreira da Silva, Maria Regina dos Passos Pereira, Marina Costin Fuser, Miguel Antonio Rodrigues, Mille Caroline Rodrigues Fernandes, Raquel Nery, Renato Cardinali Pedro, Rogério Ferreira, Rosemary Soffner, Sandra Regina Cavalcante, Sonia Jaconi, Tathyana Gouvêa, Valdir Lamim Guedes Junior, Valkiria Venancio, Valter de Almeida Costa e Zuleica Aparecida Michalkiewicz.

<sup>8</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/programacao-completa-2020>

<sup>9</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/programacao-completa-2021>

<sup>10</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/forum2022>

inverno 2022<sup>11</sup>, colóquios 2022<sup>12</sup>, Evento de encerramento<sup>13</sup>, Minicursos 2022<sup>14</sup>, Encontros 2022<sup>15</sup>, Oficinas 2022<sup>16</sup> e Abertura programação 2022<sup>17</sup>.

Em 2019, quando iniciam-se os trabalhos, são lançados quatro documentos que fundamentam os trabalhos da Cátedra e dão diagnósticos da conjuntura da educação pública brasileira, o primeiro “Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira” é de junho de 2018, produzido pelo IEA e antecede à Cátedra, dialoga com sua fundação e portanto está entre os documentos produzidos; o segundo “Ação e Formação do Professor: Uma Síntese das Atividades da Cátedra de Educação Básica - Livreto - 1/2019”; o terceiro “A Escola: Espaços e Tempos das Ações Docentes - Programação - 2/2019” trata-se da programação das atividades do segundo semestre de 2019 da Cátedra e que é sucedido pelo quarto documento, que sintetiza as resoluções provenientes do semestre em questão, intitulado “A Escola: Espaço e Tempos das Ações Docentes - Livreto - 2/2019”.

Em todos os documentos podemos observar a valorização da atuação dos setores público e privado. No primeiro documento, no capítulo intitulado “Público, estatal e privado” inicia-se dizendo que,

Na abertura do seminário, o professor Nílson Machado ressaltou a importância de os diversos agentes, setores sociais, níveis de ensino e esferas de governo se articularem na tarefa de melhorar a educação no país, enfatizando a urgência para garantirmos a qualidade da educação. (IEA/USP, 2018, p. 53)

Ainda no mesmo documento, temos a ideia expressa pela socióloga Helena Singer, mediadora do debate, sobre a necessidade de termos clareza sobre o que define-se como público e privado, contribui dizendo que

Público não é estatal e privado não se reduz ao que tem fins lucrativos. O estatal para ser público precisa ser ocupado pelos usuários de seu serviço, a comunidade escolar deve participar da gestão e da avaliação de sua qualidade.

O privado inclui os negócios, mas também o investimento privado com objetivo de responsabilidade social e as iniciativas comunitárias, tanto profissionais, como não profissionais. É preciso considerar estas diferenças em todas as dimensões do ecossistema da educação – a regulação, o financiamento, a avaliação, a formação e condições de trabalho de todos os profissionais envolvidos. (IEA, 2018, p. 53)

<sup>11</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/escola-de-inverno>

<sup>12</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/coloquios2022>

<sup>13</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/post/evento-de-encerramento>

<sup>14</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/minicursos2022>

<sup>15</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/encontros2022>

<sup>16</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/oficinas-2022>

<sup>17</sup> <https://www.catedraeducacaousp.org/abertura2022>

O segundo “Ação e Formação do Professor: Uma Síntese das Atividades da Cátedra de Educação Básica - Livreto - 1/2019” talvez seja o que mais nos interessa. Nele estão expressas diversas passagens que contém vocabulário típico do empresariado. O documento é uma síntese das palestras que ocorreram no primeiro semestre (1/2019) na Cátedra. No Seminário 1 - Palestra A “O professor e a ideia de profissionalismo”, com o palestrante Nilson José Machado (FE e IEA-USP), é discutida a noção de profissão com foco na docência, alegando que os professores,

Possuem uma função tão importante que não pode ser regulada exclusivamente pelo mercado nem exclusivamente pelo governo. Por isso, para se manter e funcionar, esse compromisso necessita do auxílio de mecanismos e instituições de autorregulação. (IEA/USP, 2019, p. 10)

Sobre autorregulação, Nilson afirma tratar-se de uma

[...] forma de uma corporação assumir publicamente sua responsabilidade na realização de um projeto profissional. É uma maneira de formalizar os valores e os objetivos comuns, para que aquele grupo de trabalhadores saiba para onde está indo, para que todos vistam a mesma camisa.” (IEA/USP, 2019, p. 10)

E conclui sobre o assunto que

[...] a autorregulação é tão importante para o profissional quanto a autonomia é para o indivíduo. "Para viver em sociedade, uma pessoa deve conhecer seus direitos e seus deveres. Assim como o cidadão é a articulação entre o individual e o coletivo, o profissional nasce da articulação entre o público e o privado", compara. (IEA/USP, 2019, p. 10 e 11)

No seminário 1 - Palestra C “A ação do professor como profissional”, que teve como palestrantes Luís Carlos de Menezes (IF e IEA/USP) e Elie Ghanem (FE e IEA/USP), segundo o documento, Ghanem parte da etimologia da palavra “professor”, e Menezes, da necessidade de se fazer acontecer as competências elaboradas e expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ghanem afirma que os professores da escola básica encontram-se distantes dos saberes teóricos e indiferentes aos saberes das experiências, afirmando que três razões explicam tal cenário:

Em relação aos conhecimentos filosóficos e científicos, o acesso restrito aos livros e à produção acadêmica das universidades limita os saberes do professor. São também pouco acessíveis os livros didáticos resultantes de boa pesquisa acadêmica. "Já a experiência, acumulada por árduos processos de tentativa e erro, acaba adquirindo formas marginais, como a troca com colegas em caronas ou no intervalo das aulas." Acaba, assim, sendo desconsiderada,

afirma o professor. Há ainda uma terceira razão que, segundo o pesquisador, ajuda a explicar a fragilidade da profissão no Brasil: a ausência de entidades representativas da própria categoria capazes de debater e garantir a qualidade da formação docente. A ação dos sindicatos ainda se restringe às reivindicações salariais, de modo que não há espaço para discutir a responsabilidade pública dos educadores sobre a qualidade da escola. Não há conselho profissional à semelhança dos conselhos de medicina ou da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O resultado é que o papel de dizer o que fazer e o que não fazer na sala de aula recai, principalmente, sobre o Estado, que opta por prescrições burocratizadoras das práticas docentes. "O desamparo do exercício profissional pelos sindicatos dificulta a participação e o envolvimento do professor nas políticas públicas", conclui Ghanem. (IEA/USP, 2019, p. 24)

Trata-se de afirmação bastante pretensiosa do professor em questão, que de maneira quase que desconexa com a totalidade da vida social, deixa de considerar diversos aspectos relevantes que influem no professorado brasileiro e até mesmo no atual cenário que encontram-se os sindicatos no Brasil.

Dando continuidade ainda no mesmo seminário, Menezes concentra-se nas competências da BNCC, apresenta-as como sendo condutoras a um esperado e próspero futuro trabalhador e que, para tanto, "A atuação do professor também precisa mudar nesse sentido. Menezes defende que, no lugar de uma prática centrada no discurso, como Ghanem exemplificou, é necessário implementar um método de trabalho fundamentado na prática". (CICLO AÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2019, p. 26). Conclui dizendo que para efetivo aprendizado dessas competências os estudantes devem ser ativos nesse processo e que para tanto,

[...] a inspiração pode vir de uma outra etapa da Educação Básica: "A boa Educação Infantil, onde partícipes ativas são as crianças. O papel da professora é como o da produtora do espetáculo, e quem protagoniza é a criança". As demais etapas também podem promover aprendizagem ativa. (IEA/USP, 2019, p. 26)

Com essas passagens retiradas dos documentos almejou-se evidenciar a concepção de educação que está sendo defendida nesses encontros da Cátedra. Constatamos a centralidade do conceito de profissionalização como apontado por Evangelista e Shiroma (2011), a fim de fazer com que os professores se tornem intelectuais orgânicos disseminadores da nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2013).

## Considerações finais

Este estudo bibliográfico e documental logrou entender os processos pelos quais possibilitaram o adentrar do empresariado brasileiro na educação básica pública, na formulação das políticas públicas e na formação de professores, transformando a educação pública e aproximando-a cada vez mais da lógica de mercado.

Para atingir esse objetivo, trilhamos o percurso de entender a Reforma do Estado nos anos de 1990, que através do Ministério da Reforma do Aparelho do Estado, produziu uma série de alterações decisivas para os rumos do tipo de governança.

Constatamos que as transformações fundamentais estavam na relação entre Estado, Mercado e sociedade civil e que os reformadores esforçaram-se em definir que estes deveriam relacionar-se em concordância e colaboração, dividindo funções. Alegando que não mais cabia ao cenário da época o engessamento de uma governança de Estado burocrática, fazia-se necessário dar vez ao modelo gerencial, este sim corresponderia às necessidades e demandas de um mundo globalizado.

O documento construído pelo MARE, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), apresenta uma divisão do Estado em quatro setores estatais, e atribui à educação o setor de “serviços não-exclusivos”. A propriedade (se pública ou privada) mostra-se ponto chave para entendermos cada setor, trazendo para o cenário um novo tipo: público não-estatal. Daí vem também o conceito de “publicização” que muito nos interessou compreender, onde tornou-se possível a coisa pública ser gerenciada pelo setor privado, com fins lucrativos ou não.

Verificou-se que os avanços na reforma do Estado eram concomitantes aos avanços das reformas educacionais propostas à América Latina e Caribe e que os termos e condições muito se assemelhavam. Defendemos aqui, amparadas em Melo (2005) que o processo de mundialização da educação é um braço forte da mundialização do capital. Pudemos perceber através da investigação dos projetos destinados à educação na América Latina, o grande empenho e preocupação com os rumos da educação pública, que tinham os Organismos Internacionais e agências multilaterais.

Dado o teor de nosso debate, averiguamos o papel dicotômico atribuído aos professores e professoras, primeiro como *obstáculo* aos considerados “avanços” impostos pelos neoliberais e posteriormente com *agentes* da pedagogia da hegemonia, exercendo papel importante de disseminadores da ideologia burguesa e das novas demandas do capital, de maneira paulatina e gradual à sociedade, através da educação.

Por fim, mostrou-se importante revelar na atualidade que essa chamada “publicização” adentra as universidades públicas por meio de convênios entre organizações sociais oriundas do empresariado, apresentando uma (das incontáveis) investidas do setor empresarial na formação de professores, trazendo a Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica da USP, situada no Instituto de Estudos Avançados da USP, conveniada ao Itaú Social, como exemplo de êxito do empresariado, adentrando na eleita melhor Universidade da América Latina (CNN, 2023).

Cabe às considerações finais expormos profundo descontentamento com as respostas e evidências encontradas através deste trabalho, não a respeito do caráter da construção do trabalho, mas por nos depararmos com tamanha rede articulada pelo setor empresarial dentro da disputa pela educação pública brasileira que nos é tão cara e estimada.

Consideramos o trabalho em questão como uma contribuição aos educadores compromissados com uma educação pública de qualidade social, que a vê como inserida na dialética da vida social e que, portanto, precisa ser analisada, pensada e proposta a partir de uma visão que privilegie as transformações sociais como um todo, que seja compromissada com a luta anticapitalista, antirracista, que combata a misoginia e as demais opressões que sofrem as minorias sociais. Tenhamos o entendimento de que o sistema capitalista é responsável pelas mazelas humanas e, assim sendo, não pode ser humanizado, nem tão pouco ser menos hostil, cabe apenas percorrermos os caminhos para sua superação.

## Referências

ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões**. Seção especial: Privatização da educação • Educ. Soc., Campinas, v. 41, e224423, 2020.

BERNARTT, M. de L. Desenvolvimento e educação: Intervenções da CEPAL e de Organismos Internacionais na América Latina. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/701>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 12 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19637.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm). Acesso em: 22 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.790, DE 23 de março de 1999**. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19790.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm). Acesso em: 22 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Secretaria da Reforma do Estado. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997a.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Secretaria da Reforma do Estado. **Organizações sociais**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997b.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidente da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Expressão Popular; 1ª edição, 23 nov. 2018

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas **Projeto Censo GIFE Educação 2005/2006.** Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/censo-gife-educacao-2005-2006>. Acesso em: 22 de jun. de 2023.

IEA/USP. **Ação e Formação do Professor: Uma Síntese das Atividades da Cátedra de Educação Básica - Livreto - 1/2019** São Paulo, jun de 2019. Disponível em: <https://www.catedraeducacaousp.org/documentos>. Acesso em 07 de mai. de 2023.

IEA/USP. **Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira.** São Paulo, jun de 2018. Disponível em: <https://www.catedraeducacaousp.org/documentos>. Acesso em 03 de mai. de 2023.

Instituto de Estudos Avançados - Polo Ribeirão Preto. **Mozart Neves Ramos.** Disponível em: <https://rp.iea.usp.br/titular-catedra-shf/>. Acesso em: 02 de jul. de 2023.

ITAÚ SOCIAL. **Conheça o Itaú Social.** Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/sobre/>. Acesso em: 17 de mar. de 2023.

ITAÚ, UNIBANCO. **Seis gerações de empreendedores.** Disponível em: [http://www.itaunibanco90anos.com.br/pdfs/as\\_familias.pdf](http://www.itaunibanco90anos.com.br/pdfs/as_familias.pdf). Acesso: 4 de jul. de 2023.

**LANÇAMENTO – 6 de setembro de 2006 Museu do Ipiranga.** Disponível em: <https://slideplayer.com.br/amp/7314675/>. Acesso em: 02 de ago. de 2023. A fonte consultada não informa a autoria, data de publicação e demais informações.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2 , p. 397 - 408 , 2005.

**MINISTRO Fernando Haddad – MEC Secretária Maria do Pilar – UNDIME Secretário Mozart Neves Ramos – CONSED.** Disponível em: <https://slideplayer.com.br/amp/7314675/>. Acesso em: 02 de ago. de 2023. A fonte consultada não informa a autoria, data de publicação e demais informações.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** Entrevista concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PINTO, Francisca Valmira Almeida. **PREAL E PRELAC: Os organismos multilaterais e a formulação das políticas educacionais.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2019.

RANKING coloca USP como melhor universidade da América Latina e entre top 100 do mundo. **CNN Brasil.** 27 de jun de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ranking-coloca-usp-como-melhor-universidade-da-america-latina-e-entre-top-100-do-mundo/>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

SCHEIBE, Leda. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SILVA, Amanda Moreira da. **Melhores condições de Trabalho como premissa para a profissionalização docente.** E-mosaicos, Revista Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ). V. 6 - N. 12 - Ago. 2017.

UNESCO. **Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC).** Disponível em: <https://uil-unesco-org.translate.goog/partner/library/unesco-regional-office-latin-america-and-caribbean-orealc-chile? x tr sl=en& x tr tl=pt& x tr hl=pt-BR& x tr pto=s c>. Acesso em: 24 de mai. de 2023.

VILLELA, Milú. Todos pela educação de qualidade. **Folha de São Paulo - Opinião.** São Paulo, quarta-feira, 06 de setembro de 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0609200609.htm>. Acesso em: 11 de mai. de 2023.

VIOLIN, Tarso Cabral. **A Sociedade civil e o Estado Ampliado, por Antônio Gramsci.** Revista Eletrônica do CEJUR, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006.

## Anexos

### nexo 1



#### PARCERIAS COM O PODER PÚBLICO – 2023

MUNICÍPIO/ESTADO/ENTIDADE	OBJETO DA PARCERIA	CONTRATO	VIGÊNCIA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) E FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FUSP)	CÁTEDRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA USP	TERMO DE CONVÊNIO	14/01/2019 A 13/01/2024
BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES)	EDUCAÇÃO CONECTADA - IMPLEMENTAÇÃO DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	CONTRATO DE PARCERIA	18/12/2018 A 18/06/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE PAULISTA-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE URUBURETAMA-CE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE ACOIARA-CE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE RIACHO DAS ALMAS-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE IRARÁ-BA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE AFUÁ-PA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CAPIVARI-SP	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE PAUDALHO-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE OCARA-CE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE GUAMARÉ-RN	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE SANTA TEREZINHA DE ITAIPU-PR	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE SALGADINHO-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CARUARU-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023



CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE SÃO LEOPOLDO-RS	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE ABAETETUBA-PA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE PATOS-PB	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE PARACATU-MG	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE FORMOSA-GO	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE JEQUIÉ-BA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE GRAVATÁ-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CAMPINA GRANDE-PB	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BACABAL-MA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE ITANHAÉM-SP	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE UBERABA-MG	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE RIO GRANDE-RS	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BARCARENA-PA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE DELMIRO GOUVEIA-AL	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE PESQUEIRA-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE ITAPOICA-CE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE AIAGUINHAS-RA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023





CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE PORTO SEGURO-BA	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CARAGUATATUBA-SP	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE JEQUITINHONHA-MG	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CAMARAGIBE-PE	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE SANTANA DE PARNAÍBA-SP	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BAYEUX-PB	DESTINAÇÃO DE RECURSOS AO FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (EDITAL FIA 2022)	ACORDO DE COOPERAÇÃO	22/11/2022 A 31/12/2023
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARRAIAL	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARRAIAL, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GE4	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ELESBÃO VELOSO	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ELESBÃO VELOSO, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GES	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAJAZEIRAS DO PIAUÍ	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS DO PIAUÍ, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GE4.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA ROSA DO PIAUÍ	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA DO PIAUÍ, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GE4.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA D'ALCÂNTARA	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BARRA D'ALCÂNTARA, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GES.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE REGENERAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE REGENERAÇÃO, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GE4	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, DESPORTO E LAZER NO MUNICÍPIO DE FRANCINÓPOLIS	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FRANCINÓPOLIS, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GES	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024



CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DO SUL DO ESTADO DE ALAGOAS - CONISUL	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL CONISUL - CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DO SUL DO ESTADO DE ALAGOAS.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
MUNICÍPIO DE BARCARENA	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BARCARENA-PA.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MARANGUAPE	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARANGUAPE-CE.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
PMS - SUZANO - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SUZANO-SP.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIANIA	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LUZIANIA-GO.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEVI	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAPEVI-SP.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
MUNICÍPIO DE BALSAS - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BALSAS-MA.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
MUNICÍPIO DE PARAUPEBAS	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PARAUPEBAS-PA.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GES.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO AYRES, INTEGRANTE DA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL ADE GE4.	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
CONSÓRCIO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO LITORAL SUL - CDS-LS	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL CDS-LS	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
CONSORCIO DE DESENVOLVIMENTO INTERMUNICIPAL DO VALE DO RIBEIRA	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL CODIVAR	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DA FOZ DO RIO ITAJÁ - AMFRI	ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NA INICIATIVA DE COLABORAÇÃO INTERMUNICIPAL COGEMFRI	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE VESPASIANO	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VESPASIANO-MG	ACORDO DE COOPERAÇÃO	01/01/2022 A 31/12/2024

Fonte: Itaú Social. **Parcerias com poder público.** Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/03/is-parcerias-com-o-poder-publico-2023.pdf>. Acesso em: 14 de jun de 2023.