

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA, “COM UM ITAÚ DE VANTAGENS”¹

LA EDUCACIÓN BANCARIA, CON “UN ITAÚ DE VENTAJAS”

BANKING EDUCATION, "WITH ITAÚ OF ADVANTAGES"

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43748>

Carolina de Roig Catini²

Resumo: O artigo apresenta a privatização da educação em curso como processo de *subsunção empresarial do trabalho social*, baseado em um estudo das mudanças da relação entre trabalho e educação diante de dois processos simultâneos, presididos por empresas e bancos: a criação de um mercado de trabalho informal de educação e a subordinação da educação estatal. A exposição se divide em duas partes que correspondem ao duplo aspecto da transformação: o exame do trabalho educativo, seguido da análise da formação da juventude trabalhadora. Tendo por objeto os trabalhos sociais do Itaú, parte-se da conversão da metáfora freireana em expressão da reconfiguração material da educação e conclui-se com os efeitos regressivos na relação entre as classes.

Palavras-Chave: Trabalho; Educação; Privatização.

Resumen: El artículo presenta la privatización de la educación en curso como un proceso de *subsuncción empresarial del trabajo social*, a partir de un estudio de los cambios de la relación entre trabajo y educación frente a dos procesos simultáneos, presididos por empresas y bancos: la creación de un mercado informal de trabajo en educación y la subordinación de la educación estatal. La exposición se divide en dos partes, que corresponden al doble aspecto de la transformación, el examen del trabajo educativo, seguido del análisis de la formación de la juventud trabajadora. Teniendo como objeto los trabajos sociales del Itaú, se parte de la conversión de la metáfora freireana en expresión de la reconfiguración material de la educación y se concluye con el análisis de los efectos de la regresión social en la relación entre clases.

Palabras clave: Trabajo; Educación; Privatización.

Abstract: The article presents the privatization of education in progress in Brazil as a process of business subsumption of social work, based on a study of the changes in the relationship between work and education in the face of two simultaneous processes, chaired by companies and banks: the creation of an informal labour market of education and the subordination of state education. The exposition is divided into two parts, which correspond to the double aspect of the referred transformation, the examination of educational work, followed by the analysis of the formation of working youth. With the object of Itaú's social works, it starts with the conversion of the freirean metaphor into an expression of the material reconfiguration of education and concludes with an analysis of its regressive effects on the relationship between the classes.

Keywords: Work; Education; Privatization.

A “educação bancária” não é mais uma metáfora

*Os de baixo estão presos embaixo
Para que os de cima permaneçam em cima.
Brecht, 2018*

É bastante conhecida a figura de linguagem com que Paulo Freire designava criticamente a educação escolar num momento em que trabalhadores e trabalhadoras eram expelidos da escola, não apenas pela falta de vagas e o afunilamento das redes de ensino estatais, mas também pela própria relação pedagógica. Como se sabe, o termo educação bancária referia-se a um método educativo que se assemelhava a uma espécie de transferência ou depósito de conhecimentos, que seguiam sempre numa via única: da escola legitimada por seus especialistas em educação às cabeças rudes de trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos e filhas, exigindo-lhes passividade.

Além de desconsiderar os conhecimentos da classe trabalhadora e a cultura popular, que poderiam mediar as relações pedagógicas, a maioria de trabalhadores e trabalhadoras ficavam detidos diante do caráter meritocrático e excludente de um direito à educação para poucos, o que fazia com que os índices de reprovação e evasão nos primeiros anos de escolarização se agigantassem em meados do século passado. A minoria que se adaptava, no entanto, em geral progredia nos sistemas de ensino às custas do abandono de qualquer vislumbre, reivindicação ou envolvimento na luta coletiva e popular. Isso porque, como “o caminho se faz ao caminhar”, como se diz entre educadoras e educadores populares, a conquista de cada degrau do edifício seriado dos sistemas de ensino confluía com a gradual elevação da posição hierárquica e induzia a identificação dos de baixo com o andar de cima do edifício social: o modo de educar fazia com que o sofrimento da opressão se convertesse em desejo de oprimir, não de se engajar em processos de libertação de sua própria classe. Daí a célebre frase de Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 1996).

Longe de buscar a passividade de estudantes, segundo o jargão em voga, os modelos pedagógicos em implementação hoje requerem “liderança”, “empreendedorismo” e “protagonismo juvenil”, por meio da implementação das “metodologias ativas”, “salas de aulas invertidas”, “ensino híbrido”, “espaços makers” e realização de “projetos de vida”. Os novos dispositivos pedagógicos buscam mais extrair dos estudantes certa performance “proativa” do que depositar conhecimentos “historicamente acumulados”, função essa que se convencionou atribuir à escola. Se fossemos pensar em termos metafóricos, o modelo de educação bancária atual se assemelharia mais com de expropriações do que com transferências, em analogia às relações concretas entre os bancos – com suas taxas e seus juros –, em oposição à grande parte da população – endividada e pobre.

Nesse contexto, parece um despropósito falar de educação e libertação de classe, não só porque o tema anda fora de moda nos espaços de educação, mas sobretudo porque não é em todo lugar que se vê a olho nu a diferença entre quem oprime e quem sofre opressão de classe, num contexto histórico em que tudo aparece invertido. O alto empresariado nacional apresenta suas ações como atividades “sem fins lucrativos” e promotoras de engajamento nas causas sociais enquanto parte da juventude que não tem mais nada o que vender – ou investir – além de sua própria pele, se autorrepresenta como “ativista” do próprio empreendedorismo, ostentando um modo de vida “empoderado”, “autossustentável”. Desse modo, a empresa privada pode aparecer livre da forma empresarial e a juventude trabalhadora como

simulacro de empresas de si mesmos. Talvez isso ocorra porque, de fato, há uma espécie de ativismo empresarial que se volta para os direitos sociais de trabalhadores e trabalhadoras, enquanto a militância juvenil – por adesão ou por necessidade – acaba representando papel de devoção ao capital.

Quando a “linguagem orwelliana” predomina na realidade, quando a “escravidão é denominada liberdade” e “intervenção armada, autodeterminação” ou, ainda, quando “fundem-se política e publicidade, negócio e filantropia, informação e propaganda, bom e ruim, a moral e a sua eliminação”, diz Marcuse (2011, p. 15), não nos resta muito mais do que examinar criticamente as contradições. E, com isso, tornar possível a análise dos conflitos submersos na produção de consensos e hegemonia.

A organização da educação é uma importante expressão de tais inversões que escamoteiam a regressão social que decorre desse modo de despolitização da desigualdade social. Chegamos ao ponto em que se tornou aceitável que uma instituição bancária, com todo lucro do qual dispõe, não apenas tenha se posicionado como educadora “popular”, mas tenha passado a falar em nome do povo, a representar as demandas da classe oposta. A função que organizações compostas por bancos e empresas privadas estão cumprindo não é nada menos do que comandar uma completa reconfiguração da educação de trabalhadores e trabalhadoras. Desse modo, a expressão *educação bancária* comunica hoje uma relação concreta e refere-se a um caráter estrutural da política e da organização da educação básica dessa vasta parcela da população.

A mudança mais radical que a educação massiva sofreu desde a sua generalização pela forma escolar está sendo presidida por agentes do mercado financeiro, acionistas, empresários, novos gestores da educação. Tais agentes lograram produzir uma imagem de si próprios como voluntários auto-organizados que “militam” pela qualidade da educação dos pobres, de modo que, apesar de subordinarem a educação a um processo que dura quase três décadas, não arcam com os ônus da responsabilidade pela precariedade de boa parte das escolas, pelas condições de trabalho docente ou pelos péssimos resultados das avaliações de desempenho que, não obstante, eles mesmos impuseram como mecanismo de gestão e de “produção de evidências”. A responsabilização recai sempre sobre quem trabalha e sobre quem estuda para poder trabalhar. Assim, banqueiros e empresários conquistaram para si uma posição cheia de vantagens ao controlar a educação. As vantagens que essa parte do empresariado, ligada ao capital financeiro, detém pelo controle da educação – e, sobretudo, as desvantagens de nosso lado – devem ser estudadas para tornar inteligível o processo que temos chamado de *privatização da educação*.

O estudo que segue examina a reconfiguração da educação lastreado em exemplos que compõem a imensa rede de serviços sociais educativos e culturais ligada ao Itaú Unibanco, poderoso grupo empresarial que atua sobretudo no sistema bancário. Parte dos serviços tem sido criada como diversificação dos ramos de atuação dessa instituição financeira, por sua rede própria de educação e cultura, enquanto a outra parte incide sobre o trabalho escolar estatal e o subordina, ao que tudo indica, num contínuo açambarcamento. A diversidade dessa atuação induz a mudanças na escola por meio da implementação de planos de metas e gestão, de introdução de tecnologia, do agenciamento de outras

parcerias com empresas ou outras organizações privadas. A *holding* Itaú Unibanco³ e suas instituições sem fins lucrativos são caso exemplar para este estudo, pois, além dos programas educativos, se posiciona na intermediação, articulação e coordenação de diversos agenciamentos entre quem demanda e quem precisa do serviço.

Esse processo está em curso e ainda não se apresenta de modo muito nítido e consolidado, de modo que os estudos ora apresentados são inconclusos. Em diálogo com a produção acadêmica, a defesa que se faz aqui é de que se trata da concentração dos meios de trabalho educativos e de controle sobre a formação de trabalhadores e trabalhadoras o qual tem se dado mediante um *processo de subsunção empresarial do “trabalho social”*. Como se trata de uma mudança nos modos de exploração e reprodução da força de trabalho, estas devem oferecer o substrato para o estudo da reconfiguração da educação como direito, forma social que congrega trabalho e reprodução do trabalho a um só tempo. A privatização altera substancialmente a relação entre trabalho e educação, tanto no processo de trabalho educativo quanto na formação para o trabalho. Essa mudança é radical e seu exame crítico deve passar pelo estudo dos desdobramentos das contradições entre capital e trabalho e não apenas pelas relações entre público e privado, uma vez que os antagonismos não se desenrolam nas relações de direito, expressão da superfície das relações de circulação (PACHUKANIS, 2017), mas sim na profundidade das relações de produção e exploração.

“Nem parece banco”⁴: trabalho social e educativo para o capital

Para dizer que uma flor é bonita, se diz ‘parece de plástico’.
Eduardo Galeano, 2010.

Se fizéssemos um mapa da imensa rede de serviços de educação e cultura com seus centros culturais, cinemas, revistas, institutos, fundações, programas e projetos de educação, parcerias com escolas, editais, prêmios, e tantas outras iniciativas privadas, tanto comerciais, quanto “sociais”, que levam o logo de instituições ligadas ao grupo Itaú Unibanco, poderíamos dizer que, de fato, “nem parece banco”! Não há dúvida que um dos bancos mais lucrativos do país não circunscreve seu jogo na arena das maquinações financeiras, ao contrário, disputa a hegemonia nos campos da cultura e educação. Mesmo se olhássemos apenas para os trabalhos “sem fins lucrativos”, veríamos quanto investimento há na consolidação de uma densa rede de serviços voltados a quem faz uso da rede de serviços estatal. A “nobre missão” com a qual o Itaú apresenta seu lado “social” não difere muito do Estado quando anuncia os objetivos da mais nova organização social do grupo, dedicada a “promover a educação, a cultura, a assistência social, a defesa e a garantia de direitos, bem como o fortalecimento da sociedade civil”⁵.

A Fundação Itaú para Educação e Cultura, criada em 2019, agrega às antigas instituições Itaú Social e Itaú Cultural, a sua mais nova frente do Itaú, Educação e Trabalho. Ainda ficam fora dela muitos outros trabalhos desenvolvidos por organizações que pertencem ao grupo, como o Instituto Unibanco, o

Instituto Moreira Salles, a Fundação Tide Setúbal, o Instituto Alana, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Cátedra de Educação Básica da USP, o prêmio Itaú-Unicef, o Instituto Serrapilheira de pesquisa científica, além da articulação em conglomerados empresariais de trabalhos sociais, como os Parceiros da Educação e o Todos Pela Educação, em âmbito nacional, ou em articulações internacionais, como o Reduca (MARTINS, 2019), que congrega banqueiros e empresários atuantes na educação em toda a América Latina. Se fosse possível ainda observar essa trama ao lado de outras, como a da Fundação Lemann, Fundação Estudar, Instituto Ayrton Senna, Instituto Somos, Instituto Natura, Fundação DPachcoal, Instituto Alfa e Beto e tantos outros institutos e fundações empresariais que proliferam nesses tempos, teríamos melhor noção do tamanho dessa rede de serviços sociais e educativos empresariais.

Cabe observar que, nos anos 1990, um ideólogo das corporações e apologista do capital, Peter Drucker (1997), antevia essa maneira de expansão do poder empresarial sobre a vida social e pensava que as instituições sem fins lucrativos passariam a ser “cada vez mais, as organizações através das quais tornamos a cidadania operacional e eficaz” (DRUCKER, 1997, p. 131). Do ponto de vista crítico, também se observava no início do século que “a soberania das empresas adquiriu uma extensão sem precedentes” (BERNARDO, 2004, p. 167). Ainda que João Bernardo não estivesse se remetendo ao trabalho “sem fins lucrativos”, voltado à reprodução social, mas observando a ampliação do controle empresarial que se espraiava desde as formas de exploração do trabalho para os momentos de lazer e consumo, sua investigação trata das alterações que conformam estratégias empresariais de “assimilação e reconversão” das lutas em novos dispositivos de controle de trabalhadores e trabalhadoras (BERNARDO, 2004).

As empresas moldaram os atuais modelos de gestão e seus produtos e serviços também em resposta às lutas que enfrentaram, sejam elas voltadas para suas relações internas, pelas greves e reivindicações de melhores condições de trabalho, sejam aquelas voltadas aos efeitos deletérios da ação empresarial sobre o meio ambiente, pelo risco que seus produtos apresentam à saúde física e mental de quem os consome, pelas expropriações de comunidades etc., ou por parte de movimentos anticapitalistas que, em alguns momentos da história, colocaram em cheque a organização social baseada na divisão entre as classes. Chamayou (2020) expõe criticamente um longo percurso de reestruturações empresariais com a intenção de dirimir o rechaço às empresas e enfraquecer os conflitos, isolando a militância mais radical; acolhendo, pelo diálogo, a demanda reformista por “responsabilidade social” empresarial; inserindo na publicidade a imagem de uma mudança substancial de postura em relação às questões sociais e ambientais, entre outros mecanismos adotados pelas reorganizações que se tornaram necessárias como modos de gerenciamento das “turbulências causadas pelos críticos” (CHAMAYOU, 2020, p. 208). Como era indispensável aos dirigentes empresariais revestirem-se de uma certa militância, diz Chamayou (p. 209), “não era só para repelir os ataques dos adversários, mas igualmente para impor uma agenda própria”, essa que se refere sobretudo às privatizações.

A privatização dos serviços públicos está em pauta há muito tempo, e com mais vigor desde a consolidação de programas de governo neoliberais, cujas linhas gerais foram traçadas por Perry Anderson (1995) em seus primórdios. Alguns eixos de atuação se faziam presentes nos países centrais e periféricos, como a abolição de controles sobre os fluxos financeiros, a criação de níveis de desemprego massivos, a repressão às greves e o esmagamento dos sindicatos ou sua conversão em força que interdita a organização de classe. O pacote não estaria completo sem a privatização de grandes empresas estatais, dentre as quais as de serviços básicos para toda a população, como água, energia, telefonia etc. Se tais privatizações superaram as resistências e se efetivaram em grande parte dos países, a privatização de serviços como saúde, educação e assistência social encontraria forte reação entre usuários dos serviços e o imenso grupo do funcionalismo público, muitas vezes organizado e vigilante das mudanças.

Deste modo, aqui, como em outros cantos do planeta, optou-se por uma passagem progressiva ao privado, sem que houvesse possibilidade de decisão ou de enfrentamento contra o plano de privatização, que se realiza por uma espécie de “*política do caruncho*: ninguém precisa talhar as vigas com machado quando, ocultas na madeira, mil pequenas bocas roem inexoravelmente a estrutura” (CHAMAYOU, 2020, p. 378, grifos do autor). Mas se é verdade que a estrutura pode ser alterada gradativa e silenciosamente, na medida em que vai sendo carcomida por dentro, é também verdade que “o direito tem horror ao vazio”, como diz Edelman (1976, p. 48), e clama por “propriedade privada”, a força centrípeta e forma universal do capital. Assim, Christian Laval (LAVAL, 2020, p. 1035) chama a atenção para o erro de se examinar o neoliberalismo apenas sob o prisma da “destruição” e do “desmantelamento”, pois essa visão nos impede de observar seu caráter construtivo, e acrescenta que “para realmente destruir o que existe, é necessário substituí-lo”. A alteração da organização dos serviços que suprem necessidades básicas pressupõe essa *privatização por substituição*, o que é, a um só tempo, destruição e produção de novas configurações de trabalho social.

No final dos anos 1990, no Brasil, se via os efeitos da assimilação empresarial dos serviços públicos em escala massiva, os quais se refletem nas reformas antissociais de maneira clara e sem rodeios desde a Reforma do Aparelho do Estado. Enquanto as empresas, num “surto esquizofrênico”, passam a falar e agir “dando a entender que no fundo são organizações sociais sem fins lucrativos, que aspiram de todo o coração à ‘zona sideral da total abnegação’” (ARANTES, 2004, p. 173), o Estado denomina as novas organizações sociais privadas como não governamentais (ONG), mas as incubava desde cima para que proliferassem embaixo da pirâmide social, criando todos os meios jurídicos e dotações orçamentárias para estimular essa prestação privada de serviços sociais. As entidades de direito privado passaram a concorrer por recursos para promover os chamados direitos sociais de última geração, colocando em curso, por elas mesmas, o plano da Reforma do Estado.

A conversão mais radical desse momento inicial do processo de privatização dos serviços sociais foi a “conversão mercantil-filantrópica de movimentos sociais de base popular”, nos termos colocados por Virgínia Fontes (2008), além da terceirização de boa parte de serviços de assistência social, saúde e

educação, que passam a ser geridas e executadas por organizações privadas com distintas figuras jurídicas. A abertura de editais – públicos e privados – para financiar a prestação de serviços que se apresentavam como direitos, induzia a formalização jurídica de grupos e coletivos como organizações sociais privadas ao mesmo tempo em que transformava a militância em emprego precário e intermitente, cada vez mais ligado às empresas, como seus braços sociais nas periferias de grandes cidades. “Um desdobramento grave dessa conversão”, diz Virgínia Fontes (2008), “foi o quase abandono da prática de autossustentação de classe, substituída por doações e, em seguida, pelo financiamento empresarial” (FONTES, 2008, p. 35). Com isso, na medida em que se interditava a autonomia dos movimentos nas ações territoriais, também se limitava o campo de ação, convertido num cotidiano voltado para assistência social, articulações para parcerias, captação de recursos e relações de dependência.

A dissociação entre o movimento real e suas representações se aprofunda desde a produção de consensos pela “pedagogia da hegemonia” pelas ONGs (NEVES, 2005) até a produção de uma adesão ativa ao “capital educador” (EVANGELISTA; SOUZA, 2020) das fundações e institutos empresariais. A sigla ONG que, num primeiro momento, cristalizou-se “em torno de imagens de inconformidade, imantada por uma lógica política dissonante” (ARANTES, 2004, p. 177), foi naturalizando um “mercado da cidadania”, o qual se confundia, cooptava e alterava o sentido do trabalho de base de movimentos territoriais, transformando este em trabalho agenciado por entidades privadas. A partir dos anos 2000, a privatização dos direitos sociais deu saltos de profissionalização com as terceirizações de serviços estatais geridos por OS’s e pela expansão do trabalho social realizado pelas fundações e institutos empresariais que, inclusive, passam a subcontratar as ONGs. E nessa posição tão privilegiada de agenciadoras do trabalho alheio, vemos hoje a satisfação dos empresários da educação em chamar a si mesmos de militantes⁶.

Não é por acaso que essa assimilação se fez com o uso de um “discurso aberrante que se poderia chamar de *marxismo de classe dominante*” (ARANTES, 2004, p. 180, grifos meus), que continua a se difundir, reduzindo e simplificando o quadro cada vez mais complexo da realidade, como se tratasse de forças discursivas e opiniões e não da posição material no interior dos conflitos sociais. A acachapante conciliação de classes e o “neoliberalismo inclusivo” que marcam os primeiros 15 anos do século XXI significou também outra volta na inversão de interesses materiais entre as classes. A passagem dos direitos sociais para as mãos dos donos do poder e do dinheiro, na primeira década do século, com a transferência da “governança” da educação para as mãos dos empresários, foi sintetizada pela formulação de Lúcia Maria Wanderley Neves (2010): “*direita para o social, esquerda para o capital*”. A astúcia da história supera os esquemas e se, no período, a direita podia ser assim denominada pela clareza dos interesses de classe que personificava, uma década depois, com a chegada da extrema-direita no poder, essa camada da classe dominante que está operando a dominação da esfera da reprodução social pode até mesmo ser identificada como força “democrática” e há aqueles que se dizem “de esquerda”, como se não fossem patrões.

Durante o longo período que nos afasta dos anos 1990, quebrou-se a resistência e a desconfiança com relação aos dispositivos antes denominados “onguenização” de práticas comunitárias ou militância territorial, hoje chamados de “empresariamento” da ação. Tornou-se corriqueiro que uma fundação como a Tide Setúbal financie, todos os anos, lideranças negras nas periferias que vencem editais com seus projetos “de política institucional, empreendedorismo, carreira corporativa ou ações sociais e culturais”, como no edital Caminhos⁷. Ou que fomenta e potencialize, para usar seus termos, “iniciativas lideradas por mulheres negras que têm atuação em áreas periféricas de São Paulo e causam efeitos transformadores nos seus respectivos territórios”, pelo edital Elas Periféricas, criado em 2018. As propostas selecionadas – “as mais potentes” – ganham apoio financeiro e técnico, “assim como mentorias para a gestão em campos estratégicos”⁸. É recente o edital LGBTQ+ Orgulho, do Itaú Unibanco, cujo objetivo é fomentar o empreendedorismo deste “público-alvo”⁹. O banco vai, assim, estendendo seus tentáculos por meio do agenciamento do trabalho engajado, mediado por seus institutos sem fins lucrativos. “A atuação da sociedade civil empresarial”, como é possível observar, se dá no sentido “não apenas de promover consensos, mas de *capturar as inquietações populares*” (FONTES, 2017, p. 227, grifos meus).

Dentre os exemplos diretamente ligados à Fundação Itaú Social, encontram-se as propostas práticas e a encenação das imagens por ela mesma: os 25 anos de atuação foram celebrados com uma exposição em 2018; e nela se destacava a contabilidade dessa nova educação bancária: milhões investidos em programas sociais, fomentando milhares de organizações sociais e centenas de milhares de crianças, jovens, profissionais da educação. E assim, “com uma profusão de números significativos”, homenageia Paulo Freire que, segundo os promotores da ação social, é quem dá “sustento ao passado e ao futuro de toda essa matemática”¹⁰. Um dos programas que suplanta essa ação cheia de estatísticas supostamente freireanas é o Programa Itaú Unicef, criado depois de 25 anos de financiamento de projetos de educação por meio de um prêmio com o mesmo nome. Todos os anos seleciona 40 Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para fomentarem o direito à educação integral e inclusiva de crianças e adolescentes, com o aporte financeiro de cem mil reais. Antes mesmo da seleção, as entidades devem fazer um “percurso formativo” do Itaú em parceria com o Cenpec¹¹. Ao lado do programa com a Unicef, há o edital *Fundos da Infância e Adolescência*, por meio do qual o Itaú Social seleciona ações, serviços, programas ou projetos para o fomento da “defesa de direitos”¹². Como estes, existem muitos outros programas de “fomento” e “fortalecimento da sociedade civil” que agenciam trabalho educativo por editais ligados ao grupo Itaú Unibanco.

Os editais são estratégias de contratação de serviço com um arsenal cheio de “vantagens” ao contratante, no caso o Estado, as Fundações ou os Institutos Empresariais. Os benefícios para os donos dos recursos se assemelham às vantagens das terceirizações. Em qualquer um dos casos – que envolvem serviços de pesquisa, de educação não formal de crianças ou de jovens, formação de educadores e educadoras, trabalhos de desenvolvimento comunitário, empreendedorismo social etc. –, o contratante estabelece os termos do serviço, as metas e o público-alvo no edital. Quanto mais escassas as vagas de

empregos formais, mais significativas são as quantidades de propostas que os contratantes recebem, sobre as quais têm o poder de selecionar e atribuir o direito à prestação de serviços por meio de trabalho precário e intermitente, recebendo um “privilegio da servidão”, para utilizar a expressão de Ricardo Antunes (2019). Além disso, ganham o direito de acessar dados, mapear iniciativas comunitárias e modelos de tecnologias sociais, metodologias de trabalho nas periferias e de fazer formação com os grupos, com mais chance de enquadrar as propostas aos seus desígnios.

Em 2007, por exemplo, o Instituto Itaú Cultural convidou pesquisadoras universitárias da área da educação não formal para fazer uma leitura do perfil de proponentes de projetos submetidos ao edital do programa *Rumos Educação Cultura e Arte*, de 2005-6. Constataram que a grande maioria dos projetos era elaborada por pessoas que tinham entre 20 e 40 anos, ressaltando-se a faixa dos 30 anos: são “jovens que realizam projetos inovadores – e renovadores –, levando uma lufada de cultura e educação às comunidades em que atuam” (ITAÚ CULTURAL, 2007, p. 19). Dentre os 221 projetos inscritos, 72,5% foram propostos por mulheres que, em sua maioria, cursaram ensino superior completo (63,06%) e eram formadas em pedagogia, artes, letras, comunicação, muitas vezes com pós-graduação. A maioria teve experiência pregressa nas redes de ensino formais (52,2%). Notaram as especialistas que são “profissionais que têm escolhido outros rumos para suas carreiras e para suas vidas, longe de empregos estáveis, bem-remunerados e bem-localizados que, aliás, estão em extinção, atuando como educadores sociais” (ITAÚ CULTURAL, 2007, p. 76). Finalmente, na conclusão, uma análise da “nova realidade no campo do associativismo”, cujo modelo difere muito do movimento que ocorreu no Brasil, nos anos 1980, registra o resultado de um processo histórico:

Mobilizar pessoas envolve agora não apenas um chamamento para uma ação diretamente relacionada com um interesse de sua categoria ou classe social. No novo paradigma, mobilizar as pessoas deve ser uma tarefa integral: mobilizar corpos, emoções, pensamentos e ações de forma a provocar mudanças nos hábitos e no comportamento dos indivíduos, alterando o resultado de sua participação social, inserindo-os na comunidade próxima, ajudando-os a desenvolver um espírito fraterno e comunitário. No novo paradigma, não importa a ideologia política. Importa criar sujeitos políticos ativos com capacidade de intervir no meio econômico (leia-se economia informal), para melhorar a sua qualidade de vida e a de sua família (ITAÚ CULTURAL, 2007, p. 79).

Pode-se ler no excerto algo próximo de uma declaração de vitória do capital que, ao promover educação por meio de projetos sociais, altera “paradigmas” não só para a aceitação aos ditames do mercado de trabalho informal, com toda sua precariedade; nem apenas pelo fato de que já não importam mais as ideologias políticas, que são suplantadas pela emoção, pelo condicionamento dos corpos e de novos comportamentos. Nesta “vitória do capital”, é decisivo o desaparecimento dos antagonismos sociais que, em conjunto com a derrocada da categoria classes sociais como forma de expressão da dinâmica social, se suprime completamente a ideia da classe trabalhadora como potencial força revolucionária.

Hoje, o programa *Rumos* conta com mais de 20 anos de execução de educação não formal por projetos de contratação de trabalho educativo temporário. Em nome da defesa de direitos e

fortalecimento da sociedade civil é imposta uma concorrência entre coletivos culturais, associações de moradores e todo tipo de agrupamentos de trabalhadoras e trabalhadores, em muitos casos organizados territorialmente nas periferias urbanas. E, assim, se mostra com todo vigor o caráter do inconformismo que se forjou de cima para baixo, com o desejo de transformação não declarado pelo empresariado, isto é, “a utopia destrutiva de uma exploração sem limites” (ARANTES, 2004, p. 181). A verdade é que os editais vão moldando as formas de apresentação das propostas e, em certa medida, a prática dos trabalhadores e trabalhadoras.

Do mesmo modo que a produção cria o consumo, a oferta de trabalho intermitente para prestação de serviços educativos cria uma massa de trabalhadores e trabalhadoras dispostos a concorrer por recursos para fazer a gestão e a prestação de serviços educativos por tempo determinado. João Bernardo chama a atenção para o fato de que a “desindustrialização” de que tanto se fala “é na verdade uma reindustrialização” e, se a classe operária está desaparecendo, há “uma expansão sem precedentes da classe trabalhadora, que, entretanto, se reestruturou internamente” (BERNARDO, 2004, p. 105). No caso da educação, pode-se verificar a criação de uma nova indústria de serviços educativos, assim como a correspondente reconfiguração da imensa massa de força de trabalho empregada neste ramo de serviços, não apenas figurada pelas fundações empresariais que atuam como educadoras, mas na sua combinação com o crescimento de *startups*, plataformas e grande variedade de novas empresas de serviços e produtos educacionais. Ainda que esse mercado de trabalho informal na educação não modifique diretamente todo o processo de trabalho educativo na educação formal, introduz aí a lógica do “empreendedorismo” da “educação por projetos”, o que ocorre no bojo da mudança radical pela qual a educação formal está passando. O Itaú observa a relação cada vez mais profunda entre educação formal e não formal, mesclando suas características (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2013). Não por acaso, ambas estão atravessando a privatização pela subsunção corporativa.

Neste ponto, é preciso observar o percurso de longa reestruturação do trabalho na educação, ou a *reconversão docente*, como tem sugerido Evangelista e Triches (2015). Ela não se completará enquanto houver a resistência de uma das maiores categorias do funcionalismo público que, não obstante, tem a sua estabilidade jurídica na mira das políticas e reformas empresariais, assim como nas recomendações do Banco Mundial. De acordo com os estudos de Venco e Souza (2021), a contratação sem concurso público de professores e professoras das redes estaduais em todo Brasil alcançava 40% de todo professorado em 2018. Essa reconversão faz parte da reestruturação da educação e demanda a consideração de muitas facetas, mas não pode prescindir do estudo das novas modalidades de exploração do trabalho educativo e de formação de profissionais da educação, *locus* de disputas duradouras.

No campo da formação, vale a pena mencionar que, dentre as inúmeras iniciativas de pesquisa em educação da Fundação Itaú Social¹³, uma com grande potencial de falar sobre a constante indução ao privado foi contratada por meio de edital público feito em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC). Trata-se do Edital de Pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na*

Escola Pública, voltado para o apoio de pesquisas que apontassem recomendações para a superação dos desafios dos últimos anos do ensino fundamental. As fundações receberam 1.006 inscrições, dentre as quais selecionaram 14 projetos de pesquisa de 18 ou 24 meses, financiadas com o valor de 3,68 milhões de reais¹⁴.

Quatro editais foram lançados pelo Instituto Unibanco em 2020. Para dar noção do avanço sobre a formação, vale a pena registrar que um deles se dedica à produção de conhecimento com objetivo de “fomentar a produção de artigos acadêmicos sobre educação pública brasileira, por meio de parcerias com universidades públicas e privadas, através da concessão de bolsas de pesquisa para estudantes dos cursos superiores”. Há ainda o edital de produção audiovisual, para financiar vídeos e filmes sobre as “juventudes de escolas públicas brasileiras”, além do edital de desenvolvimento institucional de fomento de organizações sociais que atuem na melhoria da educação pública e outro voltado à projetos que promovam a equidade da escola pública¹⁵.

A própria Fundação Itaú Social desenvolve programas de formação, como o Melhoria da Educação¹⁶ que oferece formação continuada para gestores e gestoras, tendo por objetivos, por exemplo, “ressaltar o protagonismo das equipes” e “articular parcerias”. Além do Programa Monitoramento e Avaliação¹⁷ para formação de lideranças educacionais nas escolas, cujo objetivo é avaliar os impactos dos programas escolares do Itaú Social e subsidiar decisões políticas.

Na área da formação de profissionais da educação, a Cátedra de Educação Básica foi criada em 2018 dentro da Universidade de São Paulo (USP) por meio de uma parceria entre Itaú Social e o Instituto de Estudos Avançados (IEA)¹⁸. Em conjunto com o financiamento da pesquisa por meio de capital privado, esse tipo de iniciativa perfaz uma estratégia poderosa da combinação da “política do caruncho” com o imediato preenchimento dos vazios deixados pelas mordidas, além de mostrar uma grande capacidade de ultrapassar barreiras e passar a transitar livremente na universidade pública, local onde encontrava maior resistência. Com essa articulação, o Itaú leva consigo para a universidade pública outros 17 “parceiros institucionais”, todos empresariais, dentre os quais a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Por enquanto, a cátedra oferece cursos virtuais gratuitos de formação de professoras e professores, faz pesquisa da educação básica e tem edital de chamamento para projetos de pesquisa de pós-doutorado com ou sem bolsa¹⁹.

Na liderança de sua equipe há professoras que há mais de duas décadas têm representado um combate contra o modelo de formação de professores e professoras na universidade pública. “A formação do professor não pode mais ser teoricista, acadêmica”, dizia Guiomar Namó de Mello (2011) que considerava que “além de abstratos, os conteúdos são mais colagens superficiais do que teorias propriamente ditas” (MELLO, 2014, s. p.). Tais pesquisadoras e articuladoras de políticas educacionais defendiam que os cursos deveriam voltar-se sobretudo para as técnicas de sala de aula (GATTI, 2010) e não a seus fundamentos teóricos, históricos, sociológicos, psicológicos e filosóficos. Não obstante, apesar de tanta crítica à formação teórica, os “ciclos didáticos” da programação do ano de 2021 da Cátedra de

Educação do Itaú na USP²⁰ colocam ênfase nos estudos acerca da noção de inteligência, da universidade medieval, do método científico e também em estudos teóricos de autores como Ortega y Gasset. E para não deixar de celebrar a destruição de fronteiras que colocavam em confronto dominantes e dominados, está previsto na programação de 2021 um curso sobre “Gramsci e Educação Popular”. Enfim, vê-se claramente que não interessa ao empresariado se restringir à formação técnica e prática, quando se pode dominar a formação de professoras e professores e fazer dela mais um instrumento de privatização. Trata-se de mais um exemplo “de quando o capital educa o educador” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019), sem abrir mão das artimanhas para quebrar as resistências e seduzir parte da “esquerda”, essa parte destituída de sua identidade de classe. Lembremos que os conteúdos se subordinam às formas sociais, cujas transformações indicam o movimento histórico das mudanças.

Mas, se ainda faltam elementos nas condições materiais para que se complete a reconversão do trabalho educativo, a formação de trabalhadores e trabalhadoras está em outro estágio dessa revolução da classe dominante: a subsunção da educação às corporações é, para a juventude, processo de união entre educação e trabalho produtivo. E quem executa essa antiga palavra de ordem do célebre *Manifesto Comunista* não é ninguém menos que a melhor encarnação capitalista: o Banco Itaú, que faz a educação da juventude e traça seus planos de “emancipação”. Vejamos com quantos programas se produz uma ideologia.

Feita para você²¹: educação para a emancipação

As pessoas são “a riqueza das nações” no mundo globalizado.
(Fundação Itaú para educação e cultura, 2020)

A riqueza das sociedades onde predomina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias. (Marx, *O Capital*, 1996)

O tema *educação e emancipação* ultrapassou as barreiras da teoria crítica para, finalmente, passar a compor o novo discurso hegemônico da educação escolar. Isso, é claro, só pôde acontecer mediante a força implacável do movimento incessante do capitalismo – essa “máquina de produção de insignificâncias”, nas palavras de Paulo Arantes (2004, p. 179). Açambarcada pelo projeto da classe dominante, a expressão converte-se em publicidade de uma modalidade pedagógica completamente devotada às exigências do capital. Por seu comando, que figura em todos os produtos e meios de trabalho, assim como em todas as formas de exploração e circulação da mercadoria força de trabalho, em veloz processo de transformação, o imperativo que se coloca é que “é preciso se adaptar” (STIEGLER, 2020). No caso, quem deve se adaptar às forças produtivas somos nós, sempre “em atraso”, correndo atrás do ritmo das incessantes inovações tecnológicas e de gestão, essas que inventamos e deveriam nos servir, mas somos nós que lhes dedicamos servidão.

Em pleno ano pandêmico de 2020 a educação emancipatória é colocada em pauta pela Fundação Itaú para a Educação e Cultura, por meio de sua nova organização social Itaú Educação e Trabalho. O livro *Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho*, lançado no final daquele ano, é um esforço teórico de fundamentação de uma proposta de emancipação para a juventude trabalhadora. O texto parte de um diagnóstico sobre a educação e o trabalho da juventude antes de apresentar uma proposta para a sua libertação, cujo eixo é aliar a reforma do ensino médio com a atuação empresarial na formação de estudantes das redes estatais, por meio de parcerias estabelecidas para a formação profissional e tecnológica.

A análise do momento atual é elaborada com base em trechos de entrevistas com jovens realizadas pelo Itaú Educação e Trabalho e a fundamentação teórica se sustenta em pesquisas produzidas por consultorias privadas e institutos empresariais. De acordo com o Itaú, por exemplo, os jovens concordam “totalmente que é importante que o trabalho esteja alinhado com os seus propósitos de vida (56%)” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 40); e todo material dá muita ênfase à abordagem da relação do trabalho com os sonhos e realizações de vida dos estudantes. A plataforma de carreiras 99Jobs recolheu informações segundo as quais “80% dos jovens acham que só ‘há significado na profissão quando é possível acreditar no que se faz’” e, em contrapartida, “apenas 16,2% ficou com a definição de que o trabalho está ligado ao emprego e trata de uma relação de troca motivada por interesse econômico” (p. 42). Além disso, jovens “trocam constantemente de trabalho porque querem sair da zona de conforto” e preferem trabalhar em uma corporação flexível e inovadora, sendo que “32% têm a intenção de empreender e 8% preferem ONGs ou instituições ligadas a causas” (p. 42). Deste modo, comprova-se que é necessário “ampliar o conhecimento da juventude sobre o empreendedorismo” pois, como diz um estudante entrevistado, “a gente é formado para obedecer e não empreender” (p. 41).

A pesquisa da Fundação Estudar (do grupo Lemann), após ouvir cerca de mil jovens com idade entre 18 e 25 anos de todo o Brasil, em 2018, concluiu que os jovens têm desejo de “serem protagonistas no trabalho” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 46) e que sua principal demanda é por orientação. De acordo com a pesquisa, os jovens acreditam que, caso recebam “direcionamento, treinamentos e mentorias” (p. 47), poderão se desenvolver e impactar as empresas e a sociedade. Os estudos citados consideram que as condições para empreender ou entrar no mercado de trabalho são muito desafiadoras. Segundo pesquisa do Todos Pela Educação, “dentre os jovens de 15 a 17 anos no Brasil, 71,1% deles estavam matriculados no ensino médio e 7,5% estavam fora da escola” (p. 64), o restante estava retido no ensino fundamental. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) diz que, no Brasil, um a cada quatro jovens nem estudam e nem trabalham, compondo a famosa geração *nem nem*. No entanto, isso não diz respeito à falta de empregos, mas à falta de “habilidades”, argumento sustentado pela Mckinsey Global Institute em seu estudo *Education to employment: designing a system that Works*, no qual afirma que “na América Latina, entre 40% e 50% dos empregadores indicam a falta de habilidades para o mundo do trabalho como o principal fator para as vagas não preenchidas” (p. 90).

Como as enquetes feitas por empresas e consultorias privadas demonstram que os jovens só precisam de habilidades, orientação e *feedback* de adultos para seguir adiante com seus projetos de vida empreendedores, “a grande solução é a reforma do ensino médio” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 67). Mas não só. Para completar o plano de formação emancipatória dos jovens, o ensino médio deve desenvolver seu currículo mediante a cooperação com o mundo produtivo. Isso porque, por um lado, está comprovado por pesquisa do Insper, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que o jovem que não finalizar o ensino médio terá “remuneração de 20% a 25% menor em relação aos que o finalizam e deixará de ganhar R\$ 159 mil na fase produtiva da vida” (p. 60). Por outro, a justificativa para a união entre escola e empresas não se dá apenas pela necessidade do ensino de habilidades para o trabalho, mas agrega-se um fator extraeducacional: refere-se ao futuro das corporações que deverão mudar e inovar para continuarem “*competitivas, diminuindo custos e aumentando produtividade*” (p. 30, grifos meus), proporcionando formação continuada para seus funcionários se prepararem para a “transição tecnológica” (p. 30). A Fundação Itaú invoca o mesmo argumento quando afirma que as corporações,

[...] também precisarão estar mais próximas das escolas e das universidades para contribuir com a formação dos jovens que logo terão sua primeira oportunidade de trabalho, e as lideranças dentro das empresas terão de desempenhar um papel mais formativo na vida do profissional, lançando mão de mentorias que o apoiem e de atualizações técnicas periódicas que o requalifiquem e unam a teoria e a prática (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 30).

Vamos por partes: em primeiro lugar, cabe observar as fontes e a ausência de pesquisas realizadas pela universidade pública sobre elas, o que não ocorre pela falta da produção acadêmica acerca os temas mencionados, mas pela necessária substituição de referências nesse campo. A combinação entre a desqualificação da pesquisa na universidade pública e a criação de referências centralizadas pelas organizações mercantis são táticas empresariais de construir uma *contrainteligência*, tal qual Chamayou (2020) apresentou como reação empresarial aos grandes movimentos sociais dos Estados Unidos dos anos 1960 e 1970. Neste momento, as empresas passaram a investir na pesquisa em centros conservadores, assim como desenvolver novas *think tanks*²² para colocar mais e mais pesquisas e livros em circulação, algo que está em curso com todo vigor no território nacional. É evidente que há uma redução da investigação às pesquisas de opinião, feitas sob medida para gerar evidências estatísticas que provam a necessidade e eficácia da proposta de privatização desse modelo de educação bancária. Essa “indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação”, nos termos de Peroni e Caetano (2016, p. 417), e volta sua atividade para construir uma hegemonia de interpretação dos processos que não pode se dar sem a concorrência com alguma influência que as universidades públicas ainda possam ter na constituição de um pensamento crítico. Essa tática se junta à ocupação de espaços de formação dos professores e oferecimento de trabalhos de pesquisa pelos institutos e fundações: buscam reduzir a importância da universidade pública até que se torne parte dessa engrenagem, completamente submetida às determinações de mercado.

Em segundo lugar, é preciso destacar que embora o livro do Itaú Educação e Trabalho apresente a reforma do ensino médio como coisa externa, apoiada e incentivada pelo Itaú Unibanco, ela é fruto de seu empenho e trabalho desenvolvido aos longos dos últimos anos em cada uma de suas organizações ou de suas articulações em conglomerados de fundações e institutos empresariais. Não é fortuito o apelido de “reforma empresarial” que se refere a um movimento de “cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e professores” (FREITAS, 2018, p. 39-40).

O documento do Itaú de “educação para emancipação” apresenta a reforma do ensino médio como solução para as crises porque compreende um aumento do tempo de jornada escolar, de modo que “eleva o tempo de exposição do aluno às oportunidades de ensino e aprendizagem” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 66). Apesar do uso de termos que apassivam os estudantes – que ficam “expostos” à aprendizagem –, a reforma deve colocar em prática dinâmicas que “estimulem a participação ativa dos alunos, a fim de que exercitem seu protagonismo e sua autonomia” (p. 67), dentro de um sistema diversificado e dinâmico, sob o qual escolas e estudantes devem exercer o trabalho que lhes cabe a partir da “flexibilidade e [d]a autonomia” (p. 69). Ambas se desenvolvem por conta da suposta capacidade de escolha de disciplinas eletivas e dos ditos itinerários formativos. Apesar de serem cinco itinerários possíveis dispostos em lei, cada município e escola só tem obrigação de oferecer dois e, na prática, há grande ênfase na formação técnica e profissional (PIOLLI; SALA, 2020). Embora se amplie o tempo de escolarização, são diminuídos os conteúdos relacionados às disciplinas convencionais, de modo a abrir espaço para o trabalho com os projetos de vida e com práticas de formação “socioemocional”. Diz o texto do Itaú que “os itinerários formativos, tal como propostos no novo ensino médio, possibilitam inserir, na educação básica, oportunidades educacionais para que os jovens *criem seus projetos de vida* e, com isso, possam *ampliar sua motivação* com a formação escolhida” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 121, grifos meus).

A incorporação de pautas, a exemplo da “educação integral”, combinada com a ampliação dos mecanismos de “participação ativa” da juventude, refere-se a mais uma inversão de sentido de ambos os termos, historicamente ligados às pautas de movimentos sociais. A educação integral foi tão devidamente apropriada pelo excesso de projetos e programas ligados às organizações sociais pertencentes ao grupo Itaú Unibanco que sua realização se dá como “educação integral do capital financeiro”, como sintetiza Urbini (2015). A flexibilidade também faz parte desse repertório da educação bancária há tempos, tendo sido implementada pelo programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, criado dez anos antes da reforma para fazer o “redesenho do currículo do Ensino Médio, focado em uma proposta dinâmica, flexível e compatível às exigências da sociedade” (URBINI, 2015, p. 88). E para não deixar dúvida da apropriação dos termos de certa tradição marxista, o documento diz que a realização da política “exigirá a incorporação da temática do *trabalho como um princípio educativo* dentro da escola”, tema clássico (e polêmico) no interior do marxismo, de modo que os esforços devem voltar-se para a “superação da histórica falta de

diálogo e de cooperação entre redes de ensino e setor produtivo” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 69, grifos meus).

Vejamos, finalmente, o terceiro ponto, que se refere à proposta de união entre trabalho e educação para emancipação. Não há dúvida de que “é no quadro das saídas capitalistas para a crise que precisamos situar a atual reforma do Ensino Médio”, como dizem Evaldo Piolli e Mauro Sala (2020, p. 72); o exame de seus encaminhamentos exige explorar as justificativas da reforma, as lacunas no discurso e confrontar com seus desdobramentos na prática. A proposta de “educação para emancipação” da recém-criada fundação Itaú Educação e Trabalho coloca a educação profissional e tecnológica como uma “chance real de futuro e de projeto de país” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 89). Porém, a centralidade do trabalho na educação não é justificada somente pelos “benefícios” de estudantes formados como o mercado exige, senão pelos benefícios de que gozam as corporações que, de acordo com o Itaú, precisam vincular-se à formação da juventude para manterem-se “competitivas, diminuindo custos e aumentando produtividade” (p. 30).

Para se oferecer aos jovens, de forma efetiva, um leque de possibilidades de projeto de futuro e uma inserção qualificada no mundo do trabalho, deve haver uma aproximação da escola com o setor produtivo. O diálogo e as parcerias entre esses diferentes universos são fundamentais no ensino médio, de forma que a preparação para o trabalho seja oferecida a todos os estudantes em idade para essa etapa, tendo em vista que o país precisa ampliar e qualificar sua oferta. Esse diálogo entre setor público e privado é historicamente marcado por uma desconfiança mútua, uma vez que ambos os setores têm regramentos, legislações, atribuições, processos e visões diferentes, mas precisam avançar para um modelo de integração, com mais confiabilidade e real cooperação intersetorial. Já há casos positivos, como o estado do Ceará, que tornou o estágio obrigatório no último semestre das escolas com ensino médio integrado ao técnico. Ali o governo é o responsável pelo pagamento das bolsas, transporte, seguro de vida e alimentação, sendo que, em cada escola, um professor acompanha o processo de estágio e faz a mediação com as empresas (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 101).

Depois de mencionar as resistências históricas entre os setores públicos e privados, o texto oferece exemplos de um modelo de “confiabilidade” entre ambos e mostra que o que está sendo chamado de diálogo é, na verdade, preparação para o trabalho pela parceria de sistemas de ensino com o setor produtivo. Essa preparação, no entanto, se desenvolve pela prática de trabalho. Trata-se de oferta de vagas para que estudantes se engajem na condição de trabalhadores e trabalhadoras em troca de bolsa, auxílio, ou qualquer forma de sub-remuneração.

Antes de tirar conclusões, vejamos os outros modelos de implementação de tal sistema de educação profissional e tecnológica realizados em escolas e redes de ensino em parceria com o Itaú Educação e Trabalho. Um desses modelos é mais “motivador”, digamos. É o caso das escolas de tempo integral catarinenses que “estão apostando em atividades extras de contraturno para motivar os estudantes, os quais têm disciplinas de *coaching* e carreira”, além de práticas denominadas “clubes”: como um “Clube *Maker*”, com projeto de *startup*, o “Clube Enem”, com ‘aulões’ e simulados”, entre outros (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, 148). O outro modelo promove maior aproximação com o

setor produtivo propriamente dito: um projeto da Secretaria de Educação do Maranhão que abarca a formação para professoras e professores em parceria com o Sebrae, cujo conteúdo programático é “projeto de vida”, empreendedorismo e acompanhamento pedagógico. Na Paraíba, diz o texto sobre a emancipação pela educação do Itaú, desde 2016 há um projeto com a parceria entre o Itaú, o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e as escolas cidadãs integrais técnicas (ECITS) para a preparação básica para o trabalho, no bojo da qual “foram criadas três disciplinas empreendedoras” que “trabalham a resolução de problemas reais encontrados na escola, na comunidade e em uma empresa parceira”. Os estudantes dedicam-se, no primeiro e segundo ano, a criar métodos para “solucionar problemas” em oficinas práticas onde irão desenvolver tecnologias sociais e intervenções socioculturais na comunidade até que, no terceiro ano do ensino médio, atuam numa “empresa pedagógica” que irá apresentar seus “desafios” aos jovens e na qual irão trabalhar sob demanda (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 141). Outro programa da Paraíba, o Primeira Chance, financia uma bolsa de 500 reais para que o estudante de ensino médio profissional possa estagiar “nos setores têxtil, industrial, de *design*, vestuário, produção de moda, agricultura familiar, gestão e negócios, informação, comunicação, turismo, hospitalidade e lazer do litoral” (p. 136). Além do trabalho em si, com estágio de 20 horas semanais combinado com os estudos, há outra contrapartida pela bolsa: esses estudantes podem orientar outros estudantes na construção de seus projetos de vida; para aprender a “orientar” fazem uso de pesquisas sobre gestão de pessoas e exercícios de *coaching* (p. 137).

O vagalhão do *coaching* como forma de educar é emblemático para falar da dissociação entre escola e conhecimento em curso. A raiz da desvinculação está na simplificação do trabalho que a maior parte da população estudante poderá executar, caso consiga se integrar de alguma forma ao mercado, sobretudo o trabalho ligado ao setor de serviços, com ampla introdução de tecnologia substituindo o trabalho complexo. O uso do termo, no entanto, também se refere ao trabalho pedagógico com a ênfase nas orientações de projetos de vida, mais ligado à motivação e assessoria para investimentos na força de trabalho. Quando essa orientação pode ser feita por um estudante um pouco mais experiente e mais escaldado pelo trabalho, como sugere o programa da Paraíba, coloca-se em prática a ideia de que o direito à educação bancária exige contrapartidas quando se vincula à transferência de renda. Ademais, fica ainda mais clara a possibilidade de substituição de docentes, como começa a ocorrer nas contratações precárias por “notório saber”, ou por profissionais de outros ramos, inclusive, das empresas. Aliás, o documento do Itaú sugere que as empresas parceiras das escolas tenham em seus quadros profissionais que façam “mentorias” de estudantes, conforme citado.

Assim como a desvinculação entre escola e conhecimento, o modo de realização da orientação de projetos de vida deverá atender a padrões de uma nova segmentação na formação de trabalhadoras e trabalhadores, com as várias camadas dessa nova hierarquia que está se constituindo no bojo da diversificação do atendimento escolar. Considerando que “especialistas e gestores públicos recomendam que o tema ‘projeto de vida’ seja um componente curricular específico, e não desenvolvido apenas de

forma transversal” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 121), o Itaú localiza sua construção como prática da “educação profissional tecnológica emancipatória”, pois os jovens poderão planejar “as possibilidades de percursos formativos que irão realizar ao longo da sua existência” (p. 121). Aqui, se o trabalho docente vai se assemelhando ao treinamento motivacional do *coach*, estudantes vão sendo cada vez mais responsabilizados por seu “destino escolar” por meio da implementação do sistema de “educação à orientação” (LAVAL *et al*, 2012).

O projeto de vida deve ser o ponto de junção entre as “habilidades cognitivas e não cognitivas” – que apesar de dizerem respeito aos processos emancipatórios são reduzidas a “raciocínio verbal e numérico, memória operacional e resolução de problemas” – associadas às “habilidades socioemocionais: características da personalidade relacionadas a comportamentos como trabalho em equipe, confiabilidade, disciplina e esforço”. Ambas são “requisitos para a formação de capital humano” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 92) que, por operação ideológica com requintes “bancários” e corporativos, juntou-se a essa proposta de “emancipação”. Para Acácia Küenzer (2017), importa mais a “adaptabilidade” ou a “competência para aprender e para submeter-se” (KÜENZER, 2017, p. 340). No fundo é uma educação que induz à performance, cobra atitude e subserviência ao mesmo tempo, numa educação profissional para uma submissão proativa ao capital.

Para além dessas características emocionais e comportamentais, é preciso observar as propostas de formação de trabalhadoras e trabalhadores a partir da atuação conjunta de escola e empresa em suas relações materiais e estruturais. A novidade aqui não é a vivência nos espaços de trabalho, metodologia de ensino presente em cursos técnicos e profissionalizantes ao longo da moderna história da educação. Para identificar o que singulariza o atual momento, é preciso examinar a diferença e a distância, em relação a épocas passadas, produzidas pelo empresariamento recente da educação formal e não formal.

Educação amalgamada ao trabalho no bojo do avançado processo de privatização é mais do que apenas formação de “capital humano”. De um lado, empresas podem emitir certificados por habilitações aos estudantes (CATINI, 2020; PIOLLI; SALA, 2020), realizando a sua formação e, de outro lado, por meio de suas fundações e institutos sociais, controlar a educação não formal e escolar em termos pedagógicos, curriculares e gestionários: tanto na escola, pela gestão de resultados, quanto nos órgãos estatais, pela definição de políticas, programas e projetos. Existem muitos modelos possíveis, mas em quase todos os casos há uma consequência radical para a educação, que passa a se confundir com um longo processo seletivo para o trabalho, seja uma vaga disponível no mercado de tais empresas, seja pelos investimentos que organizações sociais empresariais fazem no empreendedorismo individual ou de grupos (CATINI, 2020). Esse empreendedorismo aparece como trabalho “autônomo”, mas muitas vezes se traduz em formas de contratação de trabalho precário por tempo determinado, por meio das empresas em suas formas jurídicas filantrópicas que não param de proliferar.

A privatização da educação está diretamente relacionada com essa reengenharia da educação associada ao agenciamento de trabalho pelas empresas que estendem sua capacidade de ação para muito

além da exploração do trabalho e determinação do consumo, mas para muitas relações da reprodução do trabalho. Alterar formas de produção e reprodução do trabalho, desenhar políticas e articular agentes para mudanças estruturais de longo prazo é trabalho de *Think Tanks*, e não seria possível fazer análise desse açambarcamento das relações entre trabalho e educação, reunidas pelas empresas que operam a privatização, sem falar do Movimento Todos Pela Educação (TPE) que se diz:

uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado²³.

De novo, como antes, não governamental e sem fins lucrativos, “tão longe, portanto, do dinheiro, quanto do poder?” (ARANTES, 2004, p. 166). Com o nome de “movimento”, o Todos Pela Educação é uma sociedade por ações, na qual cada empresa mantenedora da organização tem sua participação condicionada pelo investimento que faz: cada 100 mil reais investidos conferem direito a um voto no conselho que decide os rumos da educação nacional, composto por representantes das famílias mais ricas do país, entre empresários, magnatas, banqueiros, herdeiros e herdeiras. Lançado em 2006, tem entre seus sócios fundadores a esquerda então hegemônica e gestora, como o próprio ministro da educação na época, em conjunto com o empresariado que compõe essa fração da classe dominante²⁴. O controle majoritário das ações e, portanto, a “governança” do megaempreendimento social-empresarial é do grupo Itaú Unibanco²⁵. Seus membros têm cargos em suas organizações, no TPE e também dentro da moderna burocracia estatal-empresarial, de modo que a atuação tem trânsito e articulações permanentes com conselhos, secretarias e Ministério da Educação. O Todos Pela Educação não conta com recurso estatal, mas cada organização social que o compõe faz uso de recursos de isenções fiscais para realizar seus projetos, e com isso deixa de pagar os impostos com os quais o Estado financiaria a educação, mas não só. Fazem uso da rentabilidade das ações financeiras de seus fundos patrimoniais, com os quais realizam “investimentos sociais privados”, além de agenciarem um vasto mercado de produtos e serviços educativos por meio das parcerias que estabelecem com secretarias de educação, escolas e redes de ensino. Tal mercado de produtos e serviços evolui a privatização da gestão, do currículo e dos recursos que são transferidos para o setor privado²⁶, e se dão em conjunto com a privatização das decisões de políticas educacionais.

Há que se notar o significado do crescimento da criação de fundos patrimoniais, pois isso insere o trabalho educativo na financeirização de maneira mais contundente na medida em que o investimento na educação é fruto da especulação. O fundo patrimonial da Fundação Itaú para Educação e Cultura, criado em 2019 com a junção do Itaú Social, Cultural e Saúde (inaugurado na pandemia), por exemplo, tem sua base em patrimônio doado pela empresa Itaú Unibanco, além de doações de outros empresários que possuem isenção fiscal em função dessa transferência de bens e heranças. Os recursos que compõem tal fundo são investidos em ações do Itaú Unibanco, composto por cerca de seis bilhões e meio de reais em 2019, segundo seu relatório financeiro²⁷. Os seus projetos sociais são financiados com pequena parte da

rentabilidade de tais ações. Mesmo considerando que o grosso dos recursos mobilizados sejam estatais, o investimento social privado pelos fundos patrimoniais de instituições sem fins lucrativos permite mais autonomia na circulação de capitais entre empresas e escolas ou outras organizações. E talvez faça sentido considerar, com Wolfgang Streeck (2018), que é cada vez mais difícil distinguir o que é Estado e o que é mercado, o que são recursos públicos e privados, sobretudo, quando falamos de bancos:

É cada vez mais inútil fazer distinção entre dinheiro público e privado, sobretudo nas medidas tomadas pelos governos e seus bancos centrais para salvar o sistema bancário privado: depois de os Estados terem assumido o crédito podre, tornou-se imediatamente evidente a interligação entre o dinheiro público e o privado. Atualmente é quase impossível distinguir o que é o Estado e o que é o mercado e se os Estados nacionalizaram os bancos ou os bancos privatizaram os Estados (STREECK, 2018, p. 87).

O deslocamento do discurso da responsabilidade social empresarial para o uso da nomenclatura de “investimento social privado” denota um movimento real que, de acordo com as pesquisas de Vânia Motta (2016), diz respeito à permanência da responsabilidade “enquanto uma conduta neofilantrópica voltada para amenizar a ‘questão social’, mas se desdobra numa “forma de gerenciamento do investimento revestida do caráter empreendedor do empresário” (p. 327). Do outro lado, para o Itaú, é apresentado como evolução dos moldes de repasse de recursos para projetos sociais:

As ações das empresas nesse campo evoluíram da caridade para as ações definidas como Investimento Social Privado (ISP). Ele se caracteriza pelo repasse voluntário de recursos a projetos sociais de forma planejada e monitorada, com capacidade de gerar mudanças relevantes para o público envolvido²⁸.

Um novo arranjo da educação está se acomodando com essa congregação de renúncias fiscais, fundos patrimoniais, investimentos sociais privados, isto é, renda estatal associada à rentabilidade de investimentos fictícios; que pode contar com bolsas e auxílios governamentais ou empresariais. O processo caminha a passos largos, mas trata-se ainda do desenvolvimento das mil e uma maneiras de expansão do domínio empresarial, de alastramento de suas relações para todas as esferas da vida social. No bojo de um “empresariamento de novo tipo”, de acordo com Virgínia Fontes (2008), tal processo se apresentava há mais de uma década como empreendimento “lastreado em forte concentração financeirizada que simultaneamente precisa contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las), tendo em vista a sua expansão (inclusive internacional), e fomentar a extração de sobretrabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração” (FONTES, 2008, p. 220).

Na verdade, mais do que o caráter empresarial, é a própria forma capital que subordina e incorpora tudo, subsumindo todas relações sociais em diferentes momentos da história do capitalismo. Nas crises fica mais evidente o fetichismo do capital, com a subjetivação das formas e autonomização dos conteúdos e dentro de tal processo se manifesta de modo exacerbado nossa condição reificada, coisificada. As pessoas não são “a riqueza das nações” no mundo globalizado”, como diz o Itaú. “As pessoas aqui só existem, reciprocamente, como representantes de mercadorias e, por isso, como possuidores de mercadorias”, diz Marx (1996, p. 210). Igualmente proprietários de mercadorias, seja dos meios de

produção, seja da mercadoria força de trabalho, nos relacionamos numa sociedade de trocas num modo de vida em “que os personagens econômicos encarnados pelas pessoas nada mais são que as personificações das relações econômicas” (MARX, 1996, p. 210). É o uso de nosso tempo e atributos pelo capital que gera riqueza, mesmo quando parece que somos nós que os usamos por nossa ação empreendedora.

Apenas a dissociação entre a vida individual e o processo histórico, num momento de redução completa de expectativas com o futuro, pode tornar possível a emergência de uma ideia de emancipação tão conformista e dentro da ordem do capital como a formulada pelo Itaú, o absoluto inverso de qualquer sentido crítico que seria a libertação em relação a qualquer forma de exploração, alienação e dominação. Nesse sentido, a emancipação precisaria passar pela criação de modos de negação prática da forma social capitalista, como sugere Adorno (1995), de maneira a criar relações que não passem pela abstração da força de trabalho como mercadoria, que necessariamente impõe a nossa coisificação em simultaneidade à subjetivação do capital. Essa criação, portanto, só pode ser obra de processo coletivo e de enfiamento, nunca de processo individual e conciliatório.

A emancipação, para o Itaú, refere-se a processos individuais de adaptação e naturalização dos novos modos de exploração do trabalho que mantêm as potencialidades humanas completamente “livres”: livres dos vínculos empregatícios, das relações de trabalho que contenham qualquer átomo de solidez, que assegure algum benefício do lado de quem trabalha e, portanto, exija algum compromisso da parte que demanda trabalho alheio. Liberdade aqui é a máxima facilidade de circulação da mercadoria força de trabalho num mercado volátil, cujos vínculos são tão frágeis quanto o cadastro num aplicativo de prestação de serviços. Neste caso, basta um clique para a libertação.

*O trabalho e a educação sob o controle do capital, não tem preço*²⁹

*Contrato leonino do banco com o governo.
O plano era colocar o povo para trabalhar.
Marx, 18 Brumário, 2011*

Ao observar as maneiras hegemônicas de educar de seu tempo, Walter Benjamin perguntava se elas “seriam, em sua função oculta e exata, outra coisa senão instrumentos de uma educação antiproletária dos proletários” (BENJAMIN, 2002, p. 123). A formulação da questão – com as adaptações necessárias – poderia caber perfeitamente como ponto de partida do exame crítico da situação atual, não fosse tão densa a ideologia construída por uma classe de empresários e banqueiros que logrou apresentar seus interesses particulares como interesses universais. Isso nos obriga a expor as contradições dessa nova *educação bancária* para reconstruir a premissa de que uma classe organizada necessariamente está em contraposição a outra classe, sobretudo, como é o caso, quando conquista uma posição “cheia de vantagens” justamente por ter

colocado em prática um programa que naturaliza sua posição como educadora. Essa classe organizada dedica-se a interditar qualquer possibilidade de auto-organização de trabalhadoras e trabalhadores, num programa continuado de aplicação de dispositivos para rápida conversão de qualquer sinal de autonomia em atividade agenciada empresarialmente, seja por suas figuras lucrativas ou sem fins lucrativos.

Vimos que a privatização da educação é um processo de subordinação empresarial da relação entre trabalho e educação em seu duplo aspecto: do trabalho educativo e da formação de trabalhadores e trabalhadoras. O açambarcamento corporativo da educação é um poderoso mecanismo de gestão em momento de profunda degradação das relações sociais, pois livra banqueiros e empresários dos efeitos da instabilidade do presente e dos riscos futuros, permitindo que usufruam de amplo domínio da questão social, isto é, da expansão da capacidade de gerir quem trabalha e quem não trabalha, a produção e a reprodução social. Tanto para o trabalho educativo quanto para a formação da juventude trabalhadora, a empresa amolda a educação voltando sua ação para a criação de capacidade individual de autogerenciamento da força de trabalho individual e, ao mesmo tempo, para o gerenciamento seguro das massas que, em função do excesso de oferta da mercadoria força de trabalho ou de seus serviços, o mercado tende a não absorver, nem mesmo na condição de “empreendedores”, ou seja, trabalhadores e trabalhadoras precarizados mobilizados em tempo integral numa “viração” sem fim. Se, de um lado, é certo que o empresariamento da educação gera novos modos de exploração do trabalho, de outro, é igualmente importante a capacidade corporativa de conversão de qualquer atividade em trabalho, em suas inúmeras facetas, mesmo quando não gera valor nem renda, pois a capacidade de gerenciamento e domínio empresarial é total. Seja por trabalho remunerado, sub-remunerado, voluntário, ativado pela possibilidade de captar recursos e investimentos para “empreender” etc., qualquer uma dessas formas mantém a atividade ligada às empresas por correntes mais ou menos invisíveis, mais ou menos capazes de gerar em torno de si mesmas modalidades de ativismo empresarial e devoção ao capital. De qualquer modo, a *educação bancária* coloca todo mundo para trabalhar e servir ao capital, pelo lucro ou pela contenção social.

Nas crises fica mais exacerbado o caráter predatório do capitalismo e, quanto mais violentamente se aprofunda a desigualdade pela enorme concentração de renda e a piora na situação da imensa camada atingida pela expansão da pobreza, tanto mais se faz necessário o adensamento das redes de contenção. Mas o principal gatilho para o controle social é o desemprego massivo, uma vez que “o grito desesperado por trabalho é, ao fim e ao cabo, uma mobilização por mais exploração, pois da perspectiva do descarte é preferível qualquer trabalho a trabalho nenhum”, assinala Silvia Viana (2013, p. 51), que continua, refletindo nos motivos pelos quais “governos e ONGs não se acanham em estimular e até subsidiar essa forma de exploração literalmente desmedida (VIANA, 2013, p. 51).

Mais do que estimular, a educação da juventude hoje se faz, cada vez mais, ela mesma, pelo trabalho juvenil controlado pela empresa, em tese, “parceira” da educação. A consequência mais drástica é a transformação da educação num imenso processo seletivo empresarial que, com base na avaliação dos

comportamentos e no grau de subserviência ou capacidade empreendedora, antecipa o julgamento do mercado de trabalho ou faz a triagem da força de trabalho na qual vale a pena investir na continuidade da formação. Ao mesmo tempo, o trabalho educativo vai sendo cada vez mais espremido pela criação de um mercado de trabalho informal, captador de recursos e regido pela concorrência entre projetos de educar ou pesquisar, agenciado pelo mesmo empresariado que está controlando as políticas e as práticas de educação.

Como a educação é atividade de produção e reprodução da força de trabalho ao mesmo tempo, a subordinação corporativa eleva exponencialmente o grau de controle social empresarial. Mais além de uma subordinação, trata-se de uma *subsunção corporativa do social*, isto é, uma subordinação que não se dá apenas pelo domínio, mas se completa pela aderência à forma social privada e empresarial, ou melhor, do capital. Vale dizer que o estudo da subsunção apenas se completaria com a análise da introdução de novas tecnologias no processo de trabalho educativo que faz parte da própria privatização. Mas aqui observamos elementos fundamentais dessa transformação que se refere à relação da educação com a circulação e a produção da mercadoria força de trabalho. Cabe observar que, do mesmo modo que o capital procura se desfazer de quaisquer dificuldades para usar e descartar e reutilizar a mercadoria força de trabalho sem entraves jurídicos e contratuais, busca maneiras para que a transmutação de suas formas – capital dinheiro, capital mercadoria, capital produtivo, capital portador de juros, capital fictício – ocorra da maneira mais fluída e sem entraves. Essa fluidez é conquistada pela circulação no interior de figuras jurídicas privadas sem a fixidez imposta pelas normas do direito público. Neste sentido, organizações sociais privadas, fundações, institutos, fundos patrimoniais etc., facilitam muito a movimentação do capital na sua busca incessante por mais valor. O mais importante, no entanto, é que a privatização da educação pela subsunção corporativa se refere à novos modos de apropriação privada do trabalho educativo e da produção e reprodução da força de trabalho pela educação.

O processo ainda não terminou, mas é certo que a classe que personifica o capital opera um amplo domínio sobre a educação de trabalhadoras e trabalhadores. Esse domínio é tanto maior quanto mais a ação privatista consegue dissipar o antagonismo social por meio da produção de consensos e aderência a essa forma social a partir dos mecanismos estudados aqui, dentre os quais a privatização por substituição dos vazios deixados pela “política do caruncho” e sua constante indução ao privado.

Nos momentos históricos em que as desigualdades que fundamentam nosso modo de vida não se expressam em antagonismos, a classe trabalhadora se dissolve em massa; e formas sociais e políticas mais regressivas se desenvolvem pela ausência da tomada de posição condizente com as condições de vida, numa dissociação de objetividade e subjetividade. “Milhões de famílias existindo sob as mesmas condições econômicas que separam o seu modo de vida, os seus interesses e a sua cultura do modo de vida, dos interesses e da cultura das demais classes, contrapondo-se a elas como inimigas, formam uma classe”, afirma Marx (2011, p. 141). No entanto, sem a contraposição, sem que a identidade dos seus interesses gere algum fator comum, isto é, “sem nenhuma organização política, eles não constituem classe nenhuma”

(p. 142). Sem a prática do confronto, a massa da população não é classe trabalhadora, é simples adição de indivíduos, “como batatas dentro de um saco constituem um saco de batatas” (p. 141).

A *educação bancária* e a conquista desse grau de controle sobre a educação de trabalhadoras e trabalhadores *não tem preço* para quem a dirige. Essa classe, extremamente organizada, se especializou no tema da formação de indivíduos que compõem massas pelas práticas de interdição de qualquer processo organizativo ou enfrentamento que possa levar à autonomia e à capacidade de autodeterminação, sem as quais nem mesmo podemos nos apresentar como classe. A questão econômica é base para tal categoria que, não obstante, necessita de coletividade para se constituir, criação proveniente da organização para o enfrentamento em toda sua potência na produção de cultura, solidariedade e ousadia.

“Cada vez que indivíduos que pertençam à mesma classe não elaborem sua consciência de classe numa reação antagônica”, dizia Tragtenberg (2005), ou não consiga “projetar sobre a classe antagônica as contradições da própria classe, o conflito não é reconhecido como um valor, e se dá uma *regressão* do político ao psíquico” (TRAGTENBERG, 2005, p. 39). Evidente que é apenas uma forma de regressão que se apresenta, por exemplo, no projeto pedagógico empresarial, o qual converte o trabalho educativo num trabalho emocional, deslocando a ênfase da escola do conhecimento para o comportamento, que despolitiza a desigualdade de classe e as diferenças que se manifestam pela opressão, reduzindo-as a questões individuais de ajustamento de condutas, responsabilizando cada indivíduo por sua adaptação e inserção numa sociedade altamente seletiva. Até mesmo o sofrimento psíquico torna-se elemento de gestão alheia sobre quem não compartilha do modo de viver socialmente aceitável, segundo as injunções do poder. Mas essa regressão se relaciona com muitas outras que, em escala ampliada, se referem à produção de uma identidade invertida que antagoniza com quem compartilha as mesmas condições de vida, trabalho e educação. Isso se dá pela imposição da concorrência desmedida entre iguais, imposta pelo mercado controlado empresarialmente e pela construção de um ideal que se vincula às classes dominantes. Mas se manifesta pela violência, por exemplo, da escolha de dirigentes políticos que propõem o massacre de seus pares ou, ainda, na expectativa de que algum representante dessa classe abastada resolva seus problemas imediatos e materiais.

Há quem pense que oferecer educação seja, por si só, um gesto generoso. Mas poucas medidas poderiam ser mais estratégicas do que a tomada da educação pelo empresariado que quer manter seus privilégios em segurança. Oferecer educação sob medida tem um “Itaú de vantagens” porque “a burguesia necessariamente temerá a estupidez das massas enquanto elas permanecerem conservadoras, e o discernimento das massas assim que elas se tornarem revolucionárias” (MARX, 2011, p. 145). E para falar em termos críticos e revolucionários, vale a pena acompanhar o pensamento de Brecht (1992) quando pergunta “o que é o crime de assaltar um banco comparado com o crime de fundar um banco”. Simplesmente porque é preciso manter aberta a questão sobre o que significa delegarmos a educação aos bancos. Mais do que isso, precisamos saber responder o que perdemos ao deixar as definições políticas da educação e o poder de suprir demandas sociais da população – composta sobretudo por trabalhadores,

trabalhadoras e uma imensa massa de desempregados – diretamente nas mãos do capital, personificado por banqueiros e empresários.

Apesar de falar de crime, a pergunta não é moral. A resposta a tal mudança de forma social só pode ser prática e de enfrentamento coletivo que nos leve à autodeterminação da nossa educação. Trata-se apenas de uma questão de classe.

Referências

- ADORNO, T. W. **Emancipação e educação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan/abr. 2018.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANTES, P. E. Esquerda e Direita no Espelho das Ongs. In: ARANTES, P. E. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. p. 165-189. (Coleção Baderna).
- BENJAMIN, W. Uma pedagogia Comunista. In **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas cidades, 2006.
- BERNARDO, J. **Democracia Totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRECHT, Bertolt. A Santa Joana dos Matadouros. Tradução e apresentação de Roberto Schwarz. São Paulo: Cosac Naify, 2001 (1.ª reimpressão 2009), 218 p.
- BRECHT, Bertolt. A opera dos três vinténs. In BRECHT, B. **Teatro completo**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, [S.l.], n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- CHAMAYOU, G. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. Trad. Letícia Mei. São Paulo: Ubu editora, 2020. (Coleção Explosante).
- DRUCKER, P. **Administração de Organizações sem fins lucrativos**. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997. 167 p.
- EDELMAN, BERNARD. **O direito captado pela fotografia: elementos para uma teoria marxista do direito**. Trad. Soveral Martins e Pires de Carvalho, Coimbra, Centelha, 1976.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 178–200, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- EVANGELISTA, O.; SOUZA, A. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**. 20 de abril de 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 7 mar. 2021.

FONTES, V. Capitalismo, imperialismo, movimentos sociais e lutas de classes. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 23-36, 2008.

FONTES, V. Hegemonismos e política: que democracia? *In*: MATTOS, M. B. (Org.). **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 207-236.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018

FUNDAÇÃO ITAÚ PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA. **Demonstrações contábeis em 31 de dezembro de 2019 e Relatório do auditor independente**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/assets/documents/demonstracao-financeira-2019.pdf>?40. Acesso em: 7 mar 2021.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **Jovens urbanos: marcos conceituais e metodológicos**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, E. **De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre. L&Pm Editores, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

ITAÚ CULTURAL. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. Prefácio: Olga Rodrigues de Moraes von Simson; texto: Maria da Glória Gohn; dados quantitativos: Renata Sieiro Fernandes; Ilustração: Andrés Sandoval; Mariana Zanetti. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p. [ebook]

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho**. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2020.

KUENZER, A. Trabalho e Escola: A Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LAVAL. C. et al. **La nouvelle école capitaliste**. Paris, Éditions La Découverte, 2012.

LAVAL, C. Para a crítica da educação neoliberal - Entrevista com Christian Laval. [Entrevista cedida a] Carolina de Roig Catini. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 1031-1040, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i4.8658365.

MARCUSE, H. Prólogo. *In*: MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels)

MARTINS, E. M. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais em prol da educação**. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, no 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. 2019..

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. (Livro I, Tomo I). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MCGANN, J. G. 2019 Global Go To Think Tank Index Report. **TTCSP Global Go To Think Tank Index Reports**, Pennsylvania, n. 17, 2020. Disponível em: https://repository.upenn.edu/think_tanks/17. Acesso em: 7 mar. 2021.

MELLO, G. N. Professores da educação básica pública: parte do problema e parte da solução. **Compromisso Campinas**, 2014. Online. Disponível em: https://compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads/2014/04/PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-PUBLICA_Guiomar-Namo-de-Mello.pdf. Acesso 19/02/2021.

- MELLO, G. N. O professor precisa de uma formação mais prática. **Sul 21**. 24 mar. 2011. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/noticias/2011/03/guiomar-namo-de-mello-professor-precisa-de-uma-formacao-mais-pratica/>. Acesso em: 7 mar. 2021
- MOTTA, V. C. Investimento Social Privado Em Educação: Desmonte Do Caráter Público Da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p.323-337, jun. 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i68.8644082. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644082>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do Capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.
- PACHUKANIS, E. **A teoria geral do direito e o marxismo** e ensaios escolhidos (1921-1929). Editora Sundermann, Coleção Ideias Baratas, SP, 2017.
- PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200407&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 mar. 2021.
- PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- RAMOS, M. N. **Sem educação não haverá futuro: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21**. São Paulo: Moderna, 2019. 104 p.
- STIEGLER, Barbara. **Il faut s'adapter: sur un nouvel impératif politique**. Paris, Gallimard, 2019.
- STREECK, W. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos Pela Educação: bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2006.
- TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2005. (Coleção Maurício Tragtenberg).
- URBINI, L.F. **Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2015.
- VENCO, S.; SOUSA, F. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 6, n. 1, p. 149-176, 1 ene. 2021.
- VIANA, Silvia. **Rituais de sofrimento**. São Paulo, Boitempo, 2013.

Notas

¹ “Alusão ao *slogan* do Itaúcard de 2006: ‘o único que tem um Itaú de vantagens’”, lembrado por Lia Urbini (2015) no capítulo 3 de sua dissertação de mestrado.

² Doutora na área de Educação, Estado e Sociedade (2013) pela Faculdade de Educação da USP. Professora do departamento de Ciências Sociais da Educação (DECISE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Pesquisadora da Linha de Pesquisa Trabalho e Educação no Programa de Pós graduação da FE-UNICAMP. Pesquisadora e Vice Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS), criado em 2018: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9339931007323316. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4267352800218521>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5568-9974>. E-mail: ccatini@unicamp.br

³ A fusão com o banco Itaú durante a crise de 2008 formou o maior banco da América Latina, o Itaú Unibanco *Holding*.

⁴ Alusão à propaganda do Unibanco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yf2O02KVp0A>. Acesso em: 8 mar. 2021.

⁵ Cf. Site da Fundação Itaú. Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/>. Acesso em: 8 mar. 2021.

⁶ Pode-se verificar essa autodenominação em eventos como a entrevista de Mozart Neves Ramos, no programa Roda Viva (TV Cultura) de 01/04/2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MyO40lWnibg&ab_channel=RodaViva. Acesso em: 8 mar. 2021. Ou em apresentação de debate por Priscila Cruz, atual presidente do Todos Pela Educação Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K9mTkt7H_dE&ab_channel=TodosPelaEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 8 mar. 2021.

⁷ Cf. Site no site da Fundação Tide Setubal. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/divulgadas-as-liderancas-selecionadas-no-edital-caminhos/>. Acesso em: 18/02/2021.

⁸ Cf. no Site da Fundação Tide Setubal. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/sobre-os-editais/elas-perifericas/>. Acesso em: 18/02/2021.

⁹ Disponível em: <https://editaisitau.prosas.com.br/lgbt2021.html>. Acesso em: 18/02/2021.

¹⁰ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2521/tecendo-redes>. Acesso em: 18/02/2021.

¹¹ Disponível em: <https://programaitausocialunicef.cenpec.org.br/>. Acesso em: 18/02/2021.

¹² Disponível em: <https://prosas.com.br/editais/6958-edital-fundos-da-infancia-e-da-adolescencia-2020>. Acesso em 18/02/2021.

¹³ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao-de-profissionais-da-educacao/pesquisas/>. Acesso em: 18/02/2021.

¹⁴ Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/politicas-e-praticas-da-educacao-basica-e-formacao-de-professores/editalef2>. Acesso em: 18/02/2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/editais/>. Acesso em: 18/02/2021.

¹⁶ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao-de-profissionais-da-educacao/melhoria-da-educacao/>. Acesso em: 18/02/2021.

¹⁷ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao-de-profissionais-da-educacao/monitoramento-e-avaliacao/>. Acesso em 18/02/2021.

¹⁸ Disponível em: <https://www.catedraeducacaousp.org/>. Acesso em: 18/02/2021.

¹⁹ Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/chamada-de-pesquisadores>

²⁰ Disponível em: <https://www.catedraeducacaousp.org/programacao2021>. Acesso em: 8 mar. 2021.

²¹ *Feito para você* foi slogan da Campanha publicitária do banco Itaú de 2003, que segue sendo utilizada para mais informações, conferir vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VFYElaxMZwY&ab_channel=marketingbest. Acesso em: 20/02/2021.

²² “*Think Tanks* são organizações de análise e impacto de políticas públicas, que geram pesquisa orientada para políticas, análise e aconselhamento sobre questões nacionais e internacionais, assim permitindo que os formuladores de políticas e o público tomem decisões informadas sobre as políticas públicas. *Think Tanks* podem ser instituições afiliadas ou independentes que são estruturadas como órgãos permanentes, não comissões *ad-hoc*. Essas instituições costumam agir como uma ponte entre o acadêmico e comunidades de formulação de políticas e entre os estados e a sociedade civil, atendendo ao interesse público como uma voz independente que traduz a pesquisa aplicada e básica em uma linguagem que é compreensível, confiável e acessível para os formuladores de políticas e o público” (MCGANN, 2020, p. 6, tradução livre).

²³ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>. Acesso em: 8 mar. 2021.

²⁴ A lista de sócios fundadores do Todos Pela Educação congrega nomes como Fernando Haddad, Ruth Cardoso, Frei Betto, Jorge Paulo Lemann, Zilda Arns, Maria Alice Setúbal, Mario Sergio Cortella, Milú Villela, Cesar Callegari, Mozart Neves Ramos, Cristovam Buarque, Gilberto Dimenstein, Jayme Sirotsky, Jorge Gerda, Luís Norberto Pascoal; Maria Helena Guimarães de Castro Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, Roberto Civita, Simon Schwartzman, Professora Dorinha, entre outros. Conferir lista completa de sócio fundadores no *site* do Todos Pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/socios-fundadores/>. Acesso em: 8 mar. 2021.

²⁵ As pessoas, empresas ou fundações e institutos empresariais mantenedoras do Todos pela Educação são hoje: Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Milú Vilela, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Instituto MRV, Movimento Bem Maior, Gol, Pro Futuro, da Vivo – Telefônica, Instituto Natura, Instituto Península (do grupo Pão de Açúcar), Primas Capital, Associação Crescer Sempre, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Scheffer, FLUPP, Daniel Goldberg e Família Kishimoto. Constam como apoiadores: Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Dpaschoal, Instituto Votorantim, Instituto Cyrela, Burguer King, Arredondar, Suzano, Shoulder, Instituto ACP, Instituto Credit Suisse, Instituto Patri, Editora Moderna, além de Marina Arnhold, Pérsio Arida e Jair Ribeiro. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em: 8 mar. 2021.

²⁶ Para uma análise desses três aspectos da privatização Cf. Adrião, 2018.

²⁷ Cf. Fundação Itaú para a Educação e Cultura (2019).

²⁸ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao-de-profissionais-da-educacao/monitoramento-e-avaliacao/>. Acesso em: 18/02/2021.

²⁹ Alusão à campanha publicitária da Mastercard, de 1997. Disponível em: <https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/nova-comunicacao-da-mastercard/#:~:text=Confira%20entrevista%20com%20Ana%20Ferrell%20sobre%20os%20pr%C3%B3ximos%20passos%20da%20companhia.&text=Grandes%20Nomes%20da%20Propaganda%20conversou,marketing%20e%20inova%C3%A7%C3%A3o%20da%20Mastercard>. Acesso em: 8 mar. 2021.

Recebido em: 09 de março de 2021

Aprovado em: 18 de abril de 2021