

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II



Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação: políticas públicas, ensino e formação 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação 2 /
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0287-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.879221907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “ **Educação: Políticas públicas, ensino e formação**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscvem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercroza.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPADORA CONTRA A BARBÁRIE NEOLIBERAL: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE JOSÉ MARTÍ

Ivanete Rodrigues dos Santos

Aguinaldo Rodrigues Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219071>

CAPÍTULO 2..... 28

CRIANÇA E O DIREITO A EDUCAÇÃO: UM DIREITO AMPARADO PELO ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE - ECA

Dienefer Cristina Rodrigues

Kassandra Magalhães Barroso

Kellys Barbosa da Silveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219072>

CAPÍTULO 3..... 40

FORMAÇÃO, TRABALHO, DIDÁTICA E PROJETOS FUTUROS: EXPECTATIVAS DE ALUNOS MESTRANDOS EM EDUCAÇÃO

Tânia Regina Raitz

Alexandra Tagata Zatti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219073>

CAPÍTULO 4..... 47

AQUISIÇÃO DE PRODUTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR PARA A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Helen Amaro Hernandes

Janine Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219074>

CAPÍTULO 5..... 58

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DO FENÔMENO *BULLYING*: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Dennys Gomes Ferreira

João Guilherme Rodrigues Mendonça

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219075>

CAPÍTULO 6..... 72

AS APROXIMAÇÕES DE ALFREDO LYRA E JANUÁRIO CICCÒ COM A EDUCAÇÃO POTIGUAR: UM ESTUDO PRELIMINAR A PARTIR DE BIOGRAFIAS

Arthur Beserra de Melo

Marlúcia Menezes de Paiva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219076>

CAPÍTULO 7	81
CULTURA, DIFERENÇA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA	
Lizeu Mazzioni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219077	
CAPÍTULO 8	92
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: SOBRE OS SENTIDOS DO ENSINO EM ESCOLAS DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA	
Raquel Lopes	
Alanne Rainer R. Nascimento	
Mateus da Silva Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219078	
CAPÍTULO 9	104
A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA INCLUSÃO E O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	
Elisângela Moraes Gonçalves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8792219079	
CAPÍTULO 10	115
A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTA FAVORÁVEL NO PROCESSO DE AULAS REMOTAS	
Silvana Aparecida Camolesi	
Ana Claudia de Oliveira Ré	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190710	
CAPÍTULO 11	124
AS VIVÊNCIAS NA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS ESCOLARES DE CRIANÇAS REFUGIADAS INCLUÍDAS NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO BRASILEIRO	
Marcia Teixeira	
Andreia Cristiane Silva Wiezzel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190711	
CAPÍTULO 12	136
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS TEMPOS DE PANDEMIA	
Denise Aparecida Enes Ribeiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190712	
CAPÍTULO 13	148
FORMAÇÃO INICIAL EM GESTÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: UM ESTUDO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019	
Natalina Francisca Mezzari Lopes	
Dener Rezende dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190713	

CAPÍTULO 14..... 160

O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO BULLYING

Rafael Silva Brito
Edivani Soares
Nilcilene dos Santos
Raylene dos Santos
Soraia Veríssimo Rodrigues
Silvanis dos Reis Borges Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190714>

CAPÍTULO 15..... 162

ASTRONOMIA E ASTRONÁUTICA COMO FERRAMENTA PARA ENVOLVER ESTUDANTES NAS AULAS PRESENCIAIS E REMOTAS

Olívia Rosena de Sousa Neta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190715>

CAPÍTULO 16..... 165

AS DIFERENTES IDEIAS DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS E A SUA DINAMICIDADE

Déllis Camila Fogliarini
Jéssica Zuccatelli dos Santos
Juliana Poltronieri
Marinez Gasparin Soligo
Tatiane Regina Alves
Thais Campos Duarte da Silva
Neiva Gallina Mazzuco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190716>

CAPÍTULO 17..... 179

A LUDICIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ducirleia de Liberal
Giovana Maria Di Domenico Silva
Loiri Maria Casagrande Schmitt

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190717>

CAPÍTULO 18..... 190

O ENSINO DE LÍNGUA(GEM) MEDIADO PELAS TIC: REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE

Júnior Alves Feitoza
Elke Alves Farias Coutinho
Adely Carla Santos de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190718>

CAPÍTULO 19..... 201

UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS NA CONSTRUÇÃO DE LIVRO DIGITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Gisélia da Silva Gomes

Antonia Givaldete da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190719>

CAPÍTULO 20..... 211

OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE GRAVATAÍ/RS (2005-2014)

Teresinha Gomes Fraga

Maria Luiza Rodrigues Flore

Mariane Vieira Gonçalves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87922190720>

SOBRE OS ORGANIZADORES 225

ÍNDICE REMISSIVO..... 226

CAPÍTULO 1

POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPADORA CONTRA A BARBÁRIE NEOLIBERAL: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DE JOSÉ MARTÍ

Data de aceite: 04/07/2022

Ivanete Rodrigues dos Santos

Doutora em Ciências Sociais: Política, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pós-doutorado em Estudos Culturais/PPGCult/CPAQ/UFMS, Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso
ORCID 0000-0001-9303-9534

Aguinaldo Rodrigues Gomes

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais/PPGCult/CPAQ/UFMS
ORCID 0000-0002-2398-8088

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apontar as contribuições do pensamento político-pedagógico de José Martí para o enfrentamento a barbárie neoliberal. Em seus escritos sobre educação destacamos a importância e o papel da educação popular no processo de unificação e emancipação dos povos de nossa América, e como forma de resistência ao imperialismo capitalista e à sua estratégia neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Resistência. Imperialismo. Políticas Neoliberais.

ABSTRACT: This study aims to point out the contributions of José Martí's political-pedagogical thought to confront neoliberal barbarism. In his writings on education, we highlight the importance and role of popular education in the process of unification and emancipation of the peoples of our

America, and as a form of resistance to capitalist imperialism and its neoliberal strategy.

KEYWORDS: Popular education. Resistance. Imperialism. Neoliberal policies.

1 | INTRODUÇÃO

A globalização do sistema mundo capitalista e a implementação de políticas econômicas que resultaram na exclusão social de populações inteiras, nos colocam o desafio de pensar formas e táticas de resistência e enfrentamento à barbárie decorrente dos mecanismos de reprodução ampliada do capital, simbolizada na expansão das corporações transnacionais.

A educação, enquanto práxis social, pode se constituir em uma das ferramentas com potencial para reagir contra a barbárie capitalista, e à sua estratégia neoliberal, na medida em que pode desvendar os mecanismos de reprodução e superação da hegemonia das classes dominantes, e os interesses do bloco de poder mundial, formado pelos Estados-nação do núcleo orgânico do capitalismo central.

Como tática de resistência e enfrentamento a nova (des) ordem mundial, merece destaque a produção político-pedagógica de José Martí no sentido de construção de uma educação popular emancipadora e libertadora, que possibilite às classes subalternas descobrir um caminho que a conduza ao desenvolvimento

social e econômico tendo em vista a transformação social e a emancipação dos povos de nossa América.

2 I MARTÍ E A LUTA CONTRA O IMPERIALISMO CAPITALISTA

José Martí (1853-1895), revolucionário cubano, dedicou-se inteiramente à tarefa revolucionária pela libertação de Cuba do domínio espanhol e à luta contra o neocolonialismo capitalista norte-americano nos planos econômico, político, social, cultural e educacional, exaltando a criação do continente americano do sul do rio Bravo, da “nossa América mestiça”.

Em defesa de nossa América, fez oposição a visão difundida pelos Estados Unidos de que a história dos países hispano-americanos significava apenas a história de violência, ignorância e barbárie, característica dos “povos não-civilizados”. Nesse sentido, opunha-se à falsa dicotomia entre “barbárie e civilização”, repudiando qualquer prerrogativa de superioridade ou inferioridade racial entre os povos, ao reconhecer o valor das perspectivas culturais autóctones, a especificidade da América mestiça constituída por descendentes europeus, índios e africanos, e ao rejeitar às teorias ligadas ao racismo científico e a europeização, concluindo que “não há batalha entre a civilização e a barbárie, e sim entre a falsa erudição e a natureza.” (MARTÍ, 2001, v.6, p. 17).

Grande descolonizador, rejeita

[...] o pretexto de que a civilização, nome vulgar do estado atual do homem europeu, tem o direito natural de apossar-se da terra alheia que pertence à barbárie, que é o nome que os que desejam a terra alheia dão ao estado atual de todo homem que não seja da Europa ou da América européia: como se cabeça por cabeça e coração por coração, valesse mais que um triturador de irlandeses ou um bombardeador de sипaios, que um desses prudentes, amorosos e desinteressados árabes que, sem escarmentar pela derrota ou se acovardar ante o número, defendem a terra pátria com a confiança em Alá, em cada mão uma lança e uma pistola nos dentes. (MARTÍ, 2001, v.8, p. 32).

Nessa luta contra o neocolonialismo capitalista, Martí (1983) critica a convocação pelo governo norte-americano, em 1888, da Primeira Conferência das Nações Americanas, realizada em Washington entre outubro de 1889 e abril de 1890. Na crônica “Congresso Internacional de Washington: sua história, seus elementos e suas tendências” (1889), publicado pelo diário argentino “La Nación”, denuncia os interesses subjacentes a esse conclave:

Jamais houve na América, da independência para cá, assunto que requeira mais sensatez, nem que obrigue a maior vigilância, nem que peça exame mais claro e minucioso, que o convite dos Estados Unidos, potentes, repletos de produtos invendáveis e determinados a estender seus domínios pela América, fazem às nações americanas de menos poder, ligadas ao comércio livre e útil com os povos europeus para coordenar uma liga contra a Europa e encerrar tratados com o resto do mundo. Da tirania da Espanha soube salvar-

se a América espanhola; e agora, depois de ver com olhos criteriosos os antecedentes, causas e fatores do convite, urge dizer, porque é a verdade, que para a América espanhola chegou a hora de declarar sua segunda independência. (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 46).

Martí (1983) expõe os interesses imperialistas e neocolonialistas dos EUA ao convocar essa Conferência, cujo objetivo é o de abrir mercado para os produtos produzidos em solo norte-americano, e de precipitar guerras de libertação para “ter o pretexto de praticar a intervenção e, com o crédito de mediador e de responsável” (MARTÍ, 1983, p.23), exercer o seu o predomínio sobre os povos da América. Enfatiza que:

Só uma resposta unânime e viril, para a qual ainda há tempo sem risco, pode libertar de vez os povos espanhóis da América da inquietude e perturbação, fatais na hora de seu desenvolvimento, em que os manteria, sem cessar, com a cumplicidade possível das repúblicas venais ou débeis, a política secular e confessa do predomínio de um vizinho pujante que não os ajudou jamais, e só se dirigiu para ele para impedir sua expansão, como no Panamá, ou para apoderar-se de seu território como no México, na Nicarágua, em São Domingos, no Haiti ou em Cuba, ou para obrigá-los, como agora, a comprar o que não pode vender, e a confederar-se para melhor dominá-los. [...] O povo do Norte sonhou desde o berço com estes domínios [...] (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 47-48).

Em sua análise da Conferência, Martí (1983) destaca que em suas propostas predominavam os interesses econômicos do capital norte-americano, disfarçados como interesses dos povos da América, tendo em vista a formulação de uma política que abrisse as portas para o livre mercado no continente: criar vapores, unificação dos documentos mercantis, união alfandegária, uniformização de pesos e medidas, de leis sobre marcas e extradição de criminosos, flutuação da moeda, arbitragem.

Na tentativa de domínio ocidental aparecem “[...] a ânsia de mercado de suas indústrias abarrotadas, a ocasião de impor a nações longínquas e a vizinhos fracos o protetorado prometido nas profecias, a forma material necessária para a sua realização, e a ambição de um político ladrão e atrevido.” (MARTÍ, 2001, v. 6, p.63).

Estas propostas estão na contramão dos interesses dos povos de nossa América, pois implicam em “pôr seus negócios nas mãos de um único inimigo”, submetendo-se econômica e politicamente aos seus interesses neocolonialistas. Nesse sentido, Martí (2001, v. 6. p. 53) alerta que os povos da nossa América não “[...] devem abdicar de sua soberania em favor daquele que, com maior obrigação de ajudá-los não os ajudou jamais [...]”, e que não há necessidade de fazerem alianças “com um povo agressivo de outra constituição e objetivo [...]”, um povo que tem a liberdade como seu privilégio; devem anunciar decisivamente “sua renúncia a admitir um senhor”, pois a “águia temível” sobrevoa os povos hispano-americanos e pretende apertá-los com suas garras.

Do mesmo modo, Martí (2001) procede a crítica a realização da Conferência Monetária Internacional Americana, realizada em Washington, no período de 7 de janeiro

a 8 de abril de 1891.

O objetivo desta Conferência era a de estabelecer uma união monetária internacional, a partir da adoção de uma moeda comum, uniforme em peso e lei, cunhada em ouro ou prata, que seria de uso obrigatório nas transações comerciais recíprocas entre os países ali representados. Nesse sentido, foi constituída uma Comissão, composta por representantes dos EUA, Chile, Argentina, Brasil, Colômbia e Uruguai, para estudar a viabilidade da produção desta moeda.

No artigo “a Conferência Monetária das Repúblicas da América”, publicado em maio de 1891, em *La Revista Ilustrada*, de Nova York, alerta para as intenções imperialistas dos EUA em relação a nossa América, denunciando seus reais interesses políticos com a proposta de criação de uma moeda internacional.

Martí (2001) adverte:

[...] Quando um povo é convidado por outro para a união, poderá fazê-lo apressadamente o estadista ignorante e deslumbrado, poderá celebrá-lo sem juízo a juventude cheia de belas ideias, poderá recebê-lo como uma mercê o político venal ou demente, e glorificá-lo com palavras servis; mas aquele que sente em seu coração a angústia da pátria, aquele que vigia e prevê, deve perguntar e deve dizer quais são os elementos que compõem o caráter do povo que convida e o do convidado, e se estão predispostos para a obra comum por antecedentes e hábitos comuns, e se é provável ou não que os elementos temíveis do povo que convida se desenvolvam na união que pretende, com perigo para o convidado; deve inquirir quais são as forças políticas do país que convida, e os interesses de seus partidos, e os interesses de seus homens, no momento do convite. E aquele que resolver sem investigar, ou desejar a união sem conhecer, ou a reconhece numa mera frase de deslumbramento, ou a defende pela pequenez de alma provinciana, prejudicará a América. (MARTÍ, 1983, v. 6, p. 158).

Partindo desse pressuposto, Martí (2001) afirma ser o Congresso Monetário Internacional Americano um instrumento da política internacional norte-americana e da ambição de seus partidos políticos, cuja intenção é se tornar econômica, política e culturalmente hegemônico sobre os povo de nossa América, pois “Quem fala de união econômica, fala de união política. O povo que compra, manda. O povo que vende serve. [...] A influência excessiva de um país no comércio do outro converte-se em influência política.” (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 160).

Além disso, destaca que a criação de uma moeda comum implicaria a vinculação dos países latino-americanos exclusivamente aos EUA, afastando-os dos países europeus, cujo relacionamento era proveitoso para nossa América.

Nem nos acordos de moeda, que é o instrumento do comércio, pode um povo sadio prescindir – por acatamento a um país que nunca o ajudou, ou que o ajuda por competição e medo de outro, – das nações que lhe antecipam o cabedal necessário para suas empreitadas, que lhe obrigam ao carinho com sua fé, que o esperam nas crises e o ajudam a sair delas, que o tratam com igualdade, sem desdém arrogante, e lhes compram seus produtos. (MARTÍ,

Martí percebe o perigo que os EUA representam para os povos da América mestiça, por isso, não se pode ignorar “os gigantes que possuem botas de sete léguas e que podem pôr a bota em cima, bem como a luta dos cometas lá no Céu, que voam, adormecidos, engolindo mundos. O que restar de aldeia na América deverá acordar.” (MARTÍ, 2001, v. 6, p.15).

Enfatiza a ideia de identidade latino-americana, isto é, a “união tácita da alma continental” contra a penetração neocolonialista e imperialista dos EUA em nossa América. Trata-se de uma unidade para enfrentar o neocolonialismo imperialista do norte e seus aliados, e lutar com o objetivo de transformação da ordem social e politicamente injusta e de um pensamento colonial, para a qual é necessária a construção cotidiana coletiva em todas as instâncias de luta, atravessar fronteiras na perspectiva da unidade latino-americana, de cultura e política independentes e soberanas de nossa América, a unidade de problemas do homem “que não é da Europa ou da América européia”. Nesse sentido, “os povos que não se conhecem devem ter pressa em se conhecer, como aqueles que vão lutar juntos.” (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 15).

Isso requer o desenvolvimento de uma consciência de latinidade baseada na unidade hispano-americana, fundamental ao enfrentamento do caráter expansionista e neocolonialista dos EUA, bem como à importação de ideias que impendem a construção de uma identidade com bases autóctones, e uma definição e interpretação genuína da realidade regional. Para isso, Martí procura mostrar as especificidades de nossa América, diferenciando-a do resto do continente a partir de suas contradições econômicas, políticas, sociais e culturais, criticando o desdém pelo que é nativo:

[...] e não acreditam que exista elegância maior do que a de copiar as calças e as ideias do estrangeiro e ir pelo mundo, erguendo, como um cachorrinho de estimação a ponta do rabo. Em outros, é uma espécie de sutil aristocracia, com a qual, amando-se em público o que é loiro como coisa própria e natural, trata-se de encobrir a origem mestiça e humilde, sem reparar que, entre os homens, sempre foi sinal de bastardia andar atribuindo-a aos demais e não há denúncia mais segura do pecado de uma mulher do que o alarde de desprezo às pecadoras. Seja qual for a causa, impaciência da liberdade ou medo dela, preguiça moral ou aristocracia risível, idealismo político ou ingenuidade de neófito –, o certo é que convém, e ainda urge, colocar diante de nossa América toda a verdade americana, tanto do saxão como do latino, para que a fé excessiva na virtude alheia não nos enfraqueça em nossa época de fundação, com a desconfiança sem motivo e funesta do que é nosso [...] (MARTÍ, 1983, p. 247).

A unidade entre os povos da nossa América tem como fundamento a valorização e o orgulho de sua identidade cultural e histórica, ou seja, o reconhecimento da autoctonia e de sua especificidade para o enfrentamento ao neocolonialismo capitalista.

Por entre as raças geladas, e as ruínas dos conventos, e os cavalos dos

bárbaros, abriu caminho o americano novo, e convida a juventude do mundo para erguer a barraca em seus campos. [...] Por isso vivemos aqui, orgulhosos de nossa América, para servi-la e honrá-la. Não vivemos como futuro servos nem como aldeões deslumbrados, e sim com a determinação e a capacidade de contribuir para que seja estimada por seus méritos, e para que seja respeitada por seus sacrifícios; porque as próprias guerras que, por pura ignorância lhe lançaram no rosto os que não a conhecem, são o selo de honra de nossos povos, que não vacilaram em acelerar, com o adubo de seu sangue, o caminho do progresso e podem ostentar na frente suas guerras como uma coroa. (MARTÍ, 1983, p. 191).

Em um discurso pronunciado em 1889, no sarau artístico-literário da *Sociedad Literaria Hispanoamericana*, Martí (1983) critica a colonização e a imposição da cultura européia, com exaltação aos povos e a cultura da nossa América:

Mas, por maior que seja essa terra, mesmo que ela permaneça, para os homens livres, a América em que nasceu Lincoln, para nós, no mais íntimo de nosso peito, sem que ninguém ouse acusar-nos nem nos possa levar a mal, é maior a América, em que nasceu Juárez, porque é a nossa e porque tem sido mais feliz. (MARTÍ, 1983, p. 186).

Além disso, Martí (2001) critica o individualismo e a concepção de nacionalismo liberal hegemônico do EUA, o liberalismo *laissez faire* enquanto falsa expressão do conceito de liberdade, as teorias do racismo científico e eugenia, e a quem trai a nossa América se entregando de corpo e alma ao neocolonialismo capitalista.

Segundo Martí, que era admirador do desenvolvimento tecnológico norte-americano, não se trata de rejeitar mecanicamente os EUA, mas de mostrar o que trazem de negativo em seu seio e o perigo que representam para a nossa América, pois “o tigre espera, atrás de cada árvore, agachado na esquina.” (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 19).

A mundialização capitalista e a implementação de políticas econômicas fundadas no liberalismo e no neoliberalismo confirmam as denúncias de Martí sobre as pretensões imperialistas dos EUA e seus aliados.

3 | GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO COMO ESTRATÉGIAS IMPERIALISTAS

As lutas pela independência dos povos de nossa América não conseguiram conter o avanço do capitalismo neocolonial/imperialista da grande potência do continente americano e seus aliados, que se expandiu, impulsionado pelo processo de globalização, caracterizada pela integração econômica, política e cultural contínua e crescente do mundo, e pela implementação do ideário neoliberal.

Com o processo de globalização e a difusão do ideário neoliberal, emerge uma nova agenda na economia global. A reestruturação do capitalismo mundial influencia a maioria dos países latino-americanos e é evidenciada em suas políticas públicas.

Conforme observa Debrey (2003),

A reestruturação produtiva capitalista de tecnologia informacional e de comunicação, a competição intercapitalista e a política de hegemonia de classes – na eliminação abrupta dos direitos sociais nos Estados periféricos, e de forma paulatina nos países capitalistas avançados – constituem o contexto histórico de sociabilidade do capital e de suas mediações ideológicas e coercitivas, na tentativa de superar a crise sistêmica iniciada na década de 70, com o esgotamento da acumulação do capital do *Welfare State*. (DEBREY, 2003, p. 42).

O modelo neoliberal foi implantado nos países capitalistas avançados e expandiu-se por todo o mundo, indo além de aspectos econômicos, pois sua expansão é observada como um fenômeno global de cunho ideológico.

Por conseguinte, na política, essa teoria constituiu-se num conjunto de ideias e sistemas econômicos que defendem a não participação do Estado na economia, prevendo total liberdade de mercado. Fundados nessa premissa, autores neoliberais – Hayek, Friedman –, ressaltam que o Estado é o principal responsável pelas anomalias do mercado livre. Trata-se, pois, de “combater o keynesianismo e o solidarismo e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.” (ANDERSON, 1995, p.10).

Gentili (1995) assinala que “os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado”. (GENTILI, 1995, p. 114).

Nesse sentido, o conceito de neoliberalismo para o autor:

Imediatamente nos dá a ideia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos. O mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado. E, o que deu certo no passado? O mercado como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma “livre, equânime, equilibrada e justa”. A tese básica de Hayek (1987) não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é casual que esta tese, defendida no início dos anos 40, seja hoje a base teórico-ideológica do neoliberalismo. (GENTILI, 1995, p. 83).

Como teoria econômica, o neoliberalismo objetiva a implementação de políticas para aumentar a produtividade, como também indica uma forma essencial para melhorar a economia local e global, reduzindo os preços e os salários. Os critérios eficácia e eficiência de gestão em contextos de mercado, trazem à tona as tecnologias como mudança social, objetivando a adaptação dos sujeitos a esse novo paradigma.

Ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública. A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação; mesmo as empresas mal sucedidas

constituem um bom exemplo, a reter, para as organizações públicas não produtivas, no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive. Entretanto, o exemplo da empresa parece ignorar as tradicionais tensões entre capital e trabalho, superiores e subordinados, direção e execução, em parte porque a empresa moderna se apresenta como um modelo consensual e racional, também na gestão dos conflitos. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 21).

Desse modo, entender esse movimento de constituição da racionalidade técnica torna-se pré-requisito para debater seus efeitos sobre a sociedade e a vida humana. A organização social dividida em classes constitui-se na expressão de como a racionalidade tem se tornado um valor ou uma norma na sociedade contemporânea, fazendo com que o indivíduo ou grupos conformem-se, sendo moldados e aprisionados pelo poder ideológico.

Tais requisitos são características da racionalidade do agir econômico, formado historicamente com o desenvolvimento do capitalismo. Decorrente deste processo, o trabalho é explicado pelo mundo em função da atividade produtiva, como ação prática e com fins definidos. Assim, conceber a racionalidade técnica é dizer a respeito da lógica racional orientada pelos procedimentos técnicos correspondentes a uma necessidade, demanda ou exigência histórica de um grupo ou de segmentos de uma estrutura social.

No plano do conhecimento, a racionalidade tem se apresentado como o fenômeno da ciência que desmitificou o mundo, no sentido de explicar as coisas por meios racionais e científicos, fundada na convicção de que as coisas têm suas explicações nelas próprias e não no exterior, no mito ou na tradição.

Fundamentado nesta racionalidade técnica, o programa de ajuste e estabilização econômica recomendado pelo “Consenso de Washington”, decorrente da Conferência Internacional realizada em 1989, convocada pelo Instituto para a Economia Internacional, alinhado com as políticas dos principais organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, OMC), inclui os pontos seguintes: reduzir o déficit orçamentário; limitar os gastos dos Estados; reforma tributária; liberalizar a esfera financeira; implantar um tipo de câmbio único que estimule o crescimento das exportações não tradicionais; liberalização comercial; eliminar barreiras que restringem o afluxo de investimentos externos diretos; privatização de empresas do setor público; desregulação da economia; garantia dos direitos de propriedade (DAVYDOV, 2004, p. 214).

Na América Latina este programa, que implicava um rigoroso ajuste econômico como remédio para a saída da crise fiscal do Estado e de estabilizar as convulsionadas economias da região (baixas taxas de crescimento, inflação alta, recessão), encontrou terreno fértil que propiciou a implementação de políticas neoliberais (GENTILI, 1998).

Um dos fatores marcantes que decorre da teses neoliberais é a redefinição do papel do Estado que resulta na limitação de suas responsabilidades frente às políticas sociais. Para a perspectiva neoliberal, a dilatação das funções do Estado é a causa da problemática das sociedades. De acordo com esses pressupostos, a crise econômica mundial não se

restringe ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas, tendo em vista que a ação do Estado no campo econômico traz prejuízos ao livre mercado, já que o fornecimento de serviços públicos se torna fundamentalmente ineficiente e provoca a sua hipertrofia.

Em que pese a necessidade de intervenção do Estado para garantir a hegemonia da fração dominante no bloco no poder, esta intervenção é entendida pelos neoliberais como prejudicial ao livre mercado, pois como afirma Holfing (2001):

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. (HOLFLING, 2001, p. 37).

Sob a lógica neoliberal procedeu-se as reformas de cunho neoliberal nos países da América Latina, cujas estratégias estão voltadas para a privatização, a publicização e a terceirização, ou seja:

[...] privatização entendida como “o processo de transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” [...]. O conceito de publicização significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal.” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.7- 8).

Bresser Pereira (1997) sinaliza que a educação está inclusa nessa política:

No meio, entre as atividades exclusivas do Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural etc. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 12).

Essas atividades são compreendidas por Bresser como “atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase-mercados” (PEREIRA, 1997, p. 12).

Essas reformas implicaram a descentralização, que conforme Peroni (2003) se tornou “mais uma forma de desobrigação do Estado, o qual quer repassar tarefas para a sociedade que, até então, eram suas [...]” (PERONI, 2003, p.68).

Na perspectiva da autora,

[...] a proposta atual de descentralização ocorre em um contexto de grande competitividade internacional, cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado, e que, em se tratando de Brasil e de América Latina, além desse processo, vive-se ainda a crise avassaladora da dívida externa, que se aprofundou nos anos 1980, tornando esses países reféns dos organismos internacionais, principalmente do FMI, cuja determinação é a de se diminuir os gastos públicos. (PERONI, 2003, p. 69).

A transferência de responsabilidades, especificamente aquelas ligadas às políticas sociais do Estado à sociedade “explícita, cada vez mais, seu caráter classista e ajusta-se às regras do mercado, tanto no processo produtivo quanto, principalmente, no processo de financeirização do capital, priorizando o capital especulativo [...]” (PERONI, 2003, p.69).

Diante dessa lógica, os organismos internacionais tendem a defender a diminuição das responsabilidades do Estado, transferindo-as “para novos actores sociais” (AFONSO, 2001, p. 37), fato pelo qual conceberam a reforma gerencial do Estado, sob a imposição de novas formas de regulação social.

A descentralização e a crise fiscal, são pontos fundamentais da reforma neoliberal do Estado, pois “apresenta, como diagnóstico da crise, a crise fiscal e, portanto, salienta a importância de se racionalizarem recursos através da administração gerencial” (PERONI, 2003, p. 70). Subjacente ao discurso de gestão da crise, estão os reais objetivos das políticas neoliberais, que é o de criar escoamentos financeiros para o acúmulo de capitais, de maneira a evitar a desvalorização maciça.

Almeida, Schneider e Vázquez (2016) destacam que:

O fato de admitirmos que as reformas possam estar sendo moldadas não como uma criação nacional autônoma, mas a partir de pontos de vista supranacionais [...] não significa dizer que elas não levem em conta as idiossincrasias e especificidades locais. Uma das características do novo papel do Estado aponta justamente para um conjunto híbrido de fluxos, que combina o protagonismo do estado com a desconcentração das suas responsabilidades perante as políticas sociais. (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016, p. 9).

A reforma administrativa proposta mediante a implementação da administração pública gerencial é também política e ideológica, pois seu marco principal é a diminuição da intervenção do Estado na economia, tendo em vista a melhoria da capacidade de gestão e instituição do controle público sobre a máquina estatal.

Na visão de Anderson (1995)

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestabilizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores originalmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que

todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1995, p. 22).

Isso tem provocado alterações nas relações sociais, traduzidas em formas perversas de tensão social reveladas por uma contradição existente entre o Estado mínimo para as políticas sociais e o Estado máximo para o capital, que implica em uma redução de recursos para as políticas sociais e a intensificação da lógica de terceirização, cujo movimento reside na contramão do trabalho e na perda dos direitos sociais. Portanto, a intervenção do Estado só deve ocorrer no sentido de criar as bases para o livre mercado, para a circulação do capital financeiro internacional, retirando-se da oferta dos bens sociais coletivos, é o Estado de classe, sob a hegemonia das elites do capital financeiro.

Nesse contexto, são as finanças que comandam hoje o nível e o ritmo da acumulação *stricto sensu*, ou seja, o processo de reprodução ampliada do capital, simbolizada na expansão das corporações transnacionais, em suas duas dimensões: a da criação de novas capacidades de produção e a da extensão das relações de produção capitalistas.

As formas da internacionalização associada à corrente fase do imperialismo capitalista produziram importantes efeitos na forma e nas funções econômica, política e ideológica do Estado. Primeiramente, ao transformar as formas de separação do Estado e da economia, redefiniram os seus espaços sociais respectivos e a sua articulação estrutural, pois com o imperialismo as diversas condições políticas e ideológicas da produção vieram a pertencer diretamente à valorização e à reprodução ampliada do capital, e isto se reflete em uma politização característica dos domínios extraeconômicos e no corrente envolvimento do Estado na promoção da valorização e da reprodução ampliada do capitalismo. As funções políticas e ideológicas do Estado adquiriram, elas próprias, um significado econômico direto para as relações de produção, o que dificultou o desempenho de suas funções de manutenção da coesão social, uma vez que não conseguem conciliá-las com as respostas aos imperativos econômicos.

Como podemos perceber, as pretensões imperialistas dos Estados Unidos da América e seus aliados, denunciadas por Martí no final do século XIX, em relação a nossa América se concretizaram por meio da lógica da expansão mundial do capitalismo e da implementação das políticas econômicas neoliberais.

Os Estados-nação do núcleo orgânico – constituídos pelos integrantes do G8 –, a Otan, o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Clube de Paris, Banco Interamericano de Desenvolvimento, e as grandes corporações globais formam um “bloco imperial mundial”, que impõem suas decisões políticas, econômicas e culturais aos Estados da periferia e semiperiferia do sistema mundo capitalista.

Para ligar as diferentes regiões periféricas e semiperiféricas e submetê-las ao imperativos do capital foram criadas regiões ligadas a três centros dominantes: a NAFTA, que submete o México e a América Latina aos interesses norte-americanos; a associação ACP-CEE, que submete os países africanos a Comunidade Européia; a nova ASEAN para

possibilitar a dominação japonesa no Sudeste da Ásia (AMIN, 2001).

Como afirma Ianni (1997):

O neoliberalismo articula prática e ideologicamente os interesses dos grupos, classes e blocos de poder organizados em âmbito mundial; com ramificações, agências ou sucursais em âmbito regional, nacional e até mesmo local, quando necessário. As estruturas mundiais de poder, tais como as corporações transnacionais e organizações multilaterais, com frequência agem de modo concertado e consensual. E contam habitualmente com a colaboração ativa dos governos dos países dominantes no sistema capitalista mundial. (IANNI, 1997, p. 262-63).

A atual forma de acumulação capitalista – caracterizada pelo império do capital especulativo financeiro –, propiciada pela imposição mundial da política econômica neoliberal, expressa na internacionalização do processo produtivo, na globalização dos mercados e na imposição de novos padrões de relações de produção, tem redefinido o papel e as funções do Estado capitalista de acordo com as exigências específicas da reprodução ampliada do capital, que pela desnacionalização da sociedade e do Estado acaba por provocar uma desigualdade crescente entre os parceiros do sistema e a erosão da soberania dos Estados de nossa América.

A hegemonia do capital financeiro e a ação predatória dos mecanismos especulativos de acumulação capitalista reinstala uma relação de forças entre o capital e o trabalho visivelmente favorável ao capital, seja pela elevação do desemprego, seja pela proliferação das formas de exploração selvagem do trabalho, seja pela elevação das taxas de exploração da força de trabalho, como também pela fragmentação social que produz.

A barbárie neoliberal tem afetado a existência da classe trabalhadora, com efeitos sociopsicológicos sobre ela, uma vez que gera desemprego estrutural, precarização do trabalho, deterioração das condições socioeconômicas, mobilidade descendente, insegurança no emprego, redução dos serviços públicos, benefícios e salários, subutilização de suas qualificações e competências, perda de direitos sociais e trabalhistas (PETRAS, 1999).

Trata-se, portanto, da predominância da lógica da acumulação especulativa em praticamente todas as esferas da vida social, que, por um lado, colocou em curso um processo de superexploração dos trabalhadores e trabalhadoras assalariadas, e, por outro, a reconcentração de riquezas e de rendas, intensificando o aumento das desigualdades e a exclusão social de populações inteiras.

A mundialização capitalista e o neoliberalismo são faces da mesma moeda: o imperialismo, caráter permanente do capitalismo, que opera o processo de acumulação do capital em escala mundial.

4 I EDUCAÇÃO E A BARBÁRIE NEOLIBERAL

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, sob a influência da lógica neoliberal, têm provocado mudanças nas políticas educacionais, que podem ser verificadas na descentralização ou na transferência das ações e responsabilidade do Estado, na hegemonia do privado sobre o público, no não-compromisso social da educação com a sociedade e a não-universalização do saber escolar, com qualidade técnica e científica, e de caráter politicamente autônomo, ético e solidário (DEBREY, 2003).

O autor pontua que:

Não é difícil observar que a globalização e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, impõem um novo paradigma no campo da educação, no momento em que o modelo fordista de produção entra em declínio para ceder lugar ao modelo toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista. Essa nova realidade mistificada e fetichizada pode colocar profundos obstáculos à educação básica e universitária, pelo interesse dos ideólogos da globalização em manter uma educação reificada e instrumentalizada, a serviço do mercado e dos homens de negócios. (DEBREY, 2003, p. 33).

Uma educação para a organização de novas formas e relações de produção capitalistas, e para atender aos interesses do mercado, que deve preconizar a formação de trabalhadores flexíveis, aptos a lidar com sistemas complexos de produção, fundamentada na teoria do capital humano.

Para esta perspectiva, “a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho”, ou seja, uma educação ágil, flexível e enxuta (GENTILI, 1998, p.104)

Sob essa lógica foram adotados, no contexto educativo, princípios empresariais como desregulamentação, mercantilização, competição, em que a educação se torna também um investimento, um negócio. Isso tem feito com que os pressupostos da eficiência, eficácia, competitividade e qualidade sejam trazidos do setor econômico para a educação, tornando-a um quase-mercado “porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. Mas são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes.” (AFONSO, 1999, p. 115).

Nas políticas neoliberais, o processo educativo é submetido a uma visão nitidamente economicista, passando a requerer vácuos do mercado, na preparação de mão-de-obra e visando a alicerçar a economia, ao passo que a educação se tornou cada vez mais uma mercadoria. Nesse sentido, a ênfase voltou-se para a qualidade, focada na produtividade e o eixo deslocou-se para maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, o controle de qualidade, a descentralização de responsabilidades e a terceirização de serviços.

Conforme Suárez (2000), o que se pretende é “modernizar a educação” e “ajustá-la às demandas colocadas pela sociedade” capitalista ou pelas exigências de qualificação-disciplinamento ditadas pelo mercado de trabalho, surgidas da reconversão econômica e social que certos grupos de poder têm empreendido no mundo capitalista contemporâneo. O autor explica que:

toda esta transmutação está direcionada para consolidar uma mudança de sentido que envolve a função do aparato escolar com respeito à formação e reprodução de sujeitos sociais. Trata-se de conduzir os esforços formativos da escola em direção à constituição de *consumidores-mais-perfeitos*, redefinindo sua antiga intencionalidade e tendência de formar cidadãos. (SUÁREZ, 2000, p.262, grifo no original).

Dessa lógica decorrem as reformas educacionais, que são compreendidas como tentativas para solucionar os problemas enfrentados pelo Estado moderno, decorrentes da globalização, especificamente àqueles ligados à acumulação e legitimação, ou seja, são estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a gestão da crise (AFONSO, 2001).

Essas reformas educacionais são decorrentes, sobretudo, do processo de reestruturação do capitalismo mundial, ancorado nos princípios do neoliberalismo, sob a influências de organismos internacionais (FMI, Banco Mundial) que defendem a redefinição do papel dos Estados nacionais. Nesta perspectiva, a educação e suas reformas são requisitos para se romper com a “desordem” da sociedade e ajustá-la ao novo paradigma imposto pelo sistema mundo capitalista.

Ao tratar do novo paradigma de governo educacional, Ball (2001, p.102) observa que há um processo de “convergência de políticas” ou “transferência de políticas”, “um processo de “bricolagem”; um processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...]”, que resultam numa “interconexão e hibridização”, isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais”, em que as políticas sociais relacionadas aos setores econômico, social e educativo, são convertidas para a competitividade econômica.

Orientada por uma cultura do desempenho, a educação é reconfigurada e ressignificada, pois “o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados.” (BALL, 2001, p. 107).

Nesse contexto de economia de mercado, a racionalidade técnica é a que prevalece na educação, em que a prática educativa se consolida na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais tornam-se problemas técnicos, podendo ser resolvidos objetivamente através de procedimentos baseados na razão científica, que por sua vez se fundamenta em duas premissas: “A primeira é que o mercado, e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana. A segunda é que a humanidade é composta

por indivíduos que, em essência, são egoístas.” (BALL, 2001, p. 108).

Ball (2001, p. 101) observa que esse novo modelo “repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política” conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global, em que a sobrevivência humana tem se tornado efêmera e volátil, à mercê de valores instantâneos e descartáveis.

Isso acontece de tal forma que faz surgir um novo paradigma de gestão pública, cuja ideia está centrada na gestão participada e democrática da escola, baseada em sua autonomia, entendida como uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade.

Lima e Afonso (2002) alertam que esta autonomia

[...] das escolas poderá representar apenas uma nova, e melhor, forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar, abrindo-se mão de possíveis desarticulações relativas sobre as quais se edificam espaços de autonomia e de afirmação legítima de orientações, de objetivos e de <<projetos>> da <<comunidade educativa>>. [...] conceitos como <<autonomia>>, <<projeto educativo>>, <<comunidade educativa>>, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 31).

As políticas educacionais se tornaram objeto das reformas neoliberais, em que a qualidade total, a modernização da escola, a adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e a produtividade, são seus princípios fundamentais.

No campo educacional, as reformas de cunho neoliberal têm feito com que a educação seja pensada como capital técnico, associando-a aos paradigmas econômicos, o que implicou a diminuição da intervenção do Estado ao que se refere às políticas públicas, além de marcar o cenário por meio da flexibilização, da privatização e da reverência ao mercado.

A esse respeito, Gentili (1995) enfatiza que:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. Poderíamos inclusive ir mais além, aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma precondição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante. Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão

cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. [...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despoltizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (GENTILI, 1995, p. 244).

O avanço da privatização e a mercantilização do direito educacional é ainda negociado nas bolsas de valores, resultando na incapacidade de formação humana das gerações para a inserção na vida pública e no mundo do trabalho. Por ora, a gestão (através das parcerias público-privadas, dos contratos de gestão e da descentralização), o financiamento (manutenção dos padrões/PIB em educação) e a avaliação (entendida como instrumento de regulação e controle), constituem o tripé da regulação educacional na América Latina e no Brasil, sob a orientação do Banco Mundial, para o qual o sistema educacional deve priorizar o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico, contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, e transformar gastos na educação em resultados educacionais (BANCO MUNDIAL, 2010).

Trata-se, pois, de ajustar a escola ao novo paradigma decorrente da globalização, que defende uma interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como com o campo da formação, conforme descreve Barbier (1993), ou seja, o alinhamento às políticas neoliberais e às ideologias de quase-mercado.

No contexto de transnacionalização do capital, a educação encontra-se subordinada aos interesses da fração de classe hegemônica no bloco no poder, ou seja, do capital financeiro (especulativo), com a função de veicular a ideologia dominante, articulando o fazer e o pensar da classe trabalhadora em torno dos interesses do capital, como observa Mézáros (2008, p.15), “em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”.

Nesta perspectiva, os processos educativos não buscam a transformação da realidade social excludente, a educação, na verdade, auxilia na ocultação dos processos de exploração e apropriação privada da riqueza socialmente produzida. A educação surge nesta perspectiva, com a tarefa mediadora de reproduzir as ideias que vão garantir o status quo social e a acumulação do capital.

A educação escolar, conforme Louis Althusser (1987), é espaço fundamental para a reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida pela ideologia dominante, assim, a escola além dos saberes práticos e das técnicas contribui para a manutenção do status quo social com a inculcação da ideologia dominante.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por

uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia [...] (ALTHUSSER, 1987, p.66-67).

Para garantir a acumulação do capital, é preciso ir além da reprodução das relações de trabalho, é preciso reproduzir também o cotidiano das ideias, do pensar hegemônico, daí o papel central da educação: na escola se prepara as mentes de forma a ocultar o próprio modo de produção e seus conflitos, garantindo assim a coesão social e a contínua ampliação do capital (CURY, 1989).

Deste modo, a classe exploradora não tem por objetivo negar aos explorados o acesso à educação, pelo contrário, é por meio da educação que ela garante a persuasão e o conformismo da massa.

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação a classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho. (CURY, 1989, p. 60).

É na função educativa da escola que a classe ou fração de classe no bloco no poder buscará manter sua hegemonia mediante a difusão de sua ideologia, pois é o aparelho escolar um espaço onde:

Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, saberes práticos (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante, ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro. (ALTHUSSER, 1987, p. 64).

Nas sociedades de classes, as instituições educativas têm veiculado formas fetichizadas de leitura de mundo que contribuem para o mascaramento da realidade, dificultando a construção de uma consciência crítica por parte das classes subalternas, além de se constituir em instrumento de preparação de mão de obra para o mercado.

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. Essa direção, quando exercida pela classe dominante, visa impedir que os antagonismos de classe existentes no modo de produção adquiram o nível de conceitualização. (CURY, 1989, p. 66)

Mészáros (1981) destaca que:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo

sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais capitalistas não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS, 1981, p.260)

Compreender a contradição presente na educação permite ultrapassar essa sua “função de instrumento de hegemonia”, e é condição de partida para sua transformação, de modo a possibilitar a apropriação, por parte das classes subalternas, de um saber-instrumento capaz de elevar seu poder de reflexão e luta enquanto classe explorada. Essa mesma educação mediadora que desarticula e impede a visão crítica das massas, pode assumir um caráter crítico e se opor a mistificação da realidade, se tornando um lugar de luta pela hegemonia de classe, podendo funcionar para a afloração da consciência política das massas (CURY, 1989).

Frigotto (2000), observa que, quando a educação é apreendida no plano das determinações sociais e, portanto, constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como campo social de disputa hegemônica. “Essa disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2000, p. 25), pois a educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais.

Para Mézszáros (2008),

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p.47).

Contra a barbárie neoliberal é necessário romper com a lógica perversa do capital na educação e criar um projeto alternativo de educação no sentido de uma mudança educacional radical que abarque a totalidade das práticas educacionais da sociedade, voltada para a realização do ideal da emancipação humana.

5 | JOSÉ MARTÍ: EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPADORA CONTRA A BARBÁRIE NEOLIBERAL

Em seus escritos sobre educação José Martí (2001) expressa preocupação com uma educação popular que possibilitasse a transformação social e a emancipação dos povos de nossa América.

O ponto de partida dessa educação é a cultura do povo que deve se apropriar do novo somente aquilo que faria crescer a nação, ou seja, adaptar o novo aos costumes da terra. Uma educação que articulasse o conhecimento científico com os saberes práticos,

que valorizasse as virtudes éticas e políticas, a pluralidade de saberes, o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória, base para a formação de um povo grande, forte e livre.

Como afirma Martí (2001, v.8, p.288), “É necessário manter os homens no conhecimento da terra e da possibilidade e transcendência da vida”, pois “o homem instruído vive de sua ciência e como a leva consigo, não perde a sua existência fácil e segura”, e “ser culto é o único modo de ser livre”.

Nesse sentido, a ciência é o fio condutor da educação e das práticas educativas uma vez que todo o ensino deve tornar-se um estudo científico associado ao desenvolvimento de novas técnicas de trato da terra, aliando o trabalho manual e trabalho intelectual. Para Martí (2001):

Os homens necessitam conhecer a composição, fecundação, transformações e aplicação dos elementos materiais de cujo manuseio resulta a saudável altivez daqueles que trabalham diretamente na natureza, o vigor do corpo que resulta do contato com as forças da terra e a fortuna honesta que produz seu cultivo. (MARTÍ, 2001, v.8, p. 288).

Martí atribui ao trabalho um valor educativo e centralidade no processo de formação humana e na construção da consciência do homem novo: “o homem cresce com o trabalho que sai de suas mãos.” (MARTÍ, 2001, v. 8, p.285). Desse modo, o conhecimento direto e sólido, a reflexão e a fixação do sentido do que se aprende tem com fundamento o trabalho, “Messias de nosso século livre”, pois “Do trabalho contínuo e numeroso nasce a única felicidade, porque é o sal das demais venturas, sem a qual todas as demais cansam ou não são: nem tem a liberdade de todos mais do que uma raiz e esta é o trabalho de todos.” (MARTÍ, 2001, v. 12, p.434).

A formação humanística ligada a formação técnica vinculada diretamente ao local onde se desenvolvem as atividades produtivas (campo e fábricas) tem por objetivo superar a visão de trabalho manual com algo inferior. Nesse sentido, Martí reivindica uma educação que transcendesse o limite de uma racionalidade pragmática e utilitarista, em que o “elemento científico seja como o osso do sistema de educação pública”, cujas bases se encontram nas atividades práticas (MARTÍ, 2001, v.8, p.278).

Em suas críticas à educação tradicional escolástica, à educação “importada” de fora, descontextualizada, enfatiza uma educação a partir dos elementos peculiares dos povos da nossa América, necessários à formação destes e à construção de suas identidades, “[...] nem o livro europeu, nem o livro ianque davam a chave do enigma hispano-americano.” (MARTÍ, 2001, v. 6, p.21).

Martí (2001) afirma que:

[...] o dever urgente de nossa América é ensinar a si mesma como é, uma em alma e intenção, vencedora veloz de um passado sufocante, manchada somente como sangue do adubo que arranca das mãos na luta com as ruínas e o das veias que nossos donos deixaram cortadas. (MARTÍ, 2001, v. 6, p.23).

Portanto, a função da escola em nossa América é ensinar a história do povo hispano-americano “dos incas para cá, há de se ensinar detidamente, ainda que não ensine a dos arcontes da Grécia. Nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa.” (MARTÍ, 2001, v. p.18).

Em seus escritos Martí (2001) apresenta várias definições para a educação, dentre as quais destacamos:

Educar é depositar no homem toda a obra humana que o antecedeu; é fazer de cada homem síntese do mundo vivente; é pô-lo em nível de seu tempo para que flutue sobre ele e não o deixar debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar; é preparar o homem para a vida. [...] Educar é dar ao homem as chaves do mundo que são a independência e o amor, e preparar suas forças para que ela recorra por si, no passo alegre dos homens livres e naturais. (MARTÍ, 2001, v. 8, p.281).

Duas idéias centrais estão presentes nas definições acima citadas: educação é colocar o homem em conformidade com seu tempo e prepará-lo para a vida, de modo a possibilitar a conquista da autonomia, da liberdade e espiritualidade, pois a essência da educação é o cultivo integral de todas as faculdades humanas.

Neste sentido, Martí estabelece uma distinção entre instrução e educação, em que a primeira se refere ao pensamento, enquanto a segunda é relativa ao sentimento, entretanto, estão interrelacionadas no processo de formação humana, “Não obstante, não há boa educação sem instrução. As qualidades morais sobem de preço quando estão realçadas pelas qualidades inteligentes.” (MARTÍ, 2001, v. 19, p.375).

Em Martí (2001) “o fim da educação não é formar o homem nulo, pelo desdém ou pela impossibilidade de se adaptar ao país em que há de viver, e sim prepará-lo para viver uma vida boa e útil”, isto é, formar “homens bons, úteis e livres” para a nossa América, o que revela sua aguda consciência histórica e a importância que atribui a educação, pois nela reside a força para despertar nos homens o sentido de solidariedade e o remédio para os males sociais (MARTÍ, 2001, v. 1, p.866).

Para formar o homem reclamado por nossa América, a liberdade de ensino e a obrigatoriedade do ensino constituem os princípios fundamentais de uma política educativa, com preponderância para o segundo, na medida em que considerava que “aquela tirania saudável vale mais que essa liberdade.” (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 356).

O ensino obrigatório é entendido como um direito de todos e instrumento para superar a ignorância, garantir a independência e o bom exercício da liberdade, “Ao vir a terra, todo homem tem direito a educação, e depois, em pagamento, o dever de contribuir com a educação dos demais.” (MARTÍ, 2001, v.19, p.375); e a liberdade de ensino para se contrapor a educação clássica, retórica, artificiosa, levando em si todos os elementos comuns da vida do país, de modo a desenvolver “livre e ordenadamente a inteligência, o sentimento e a mão das crianças.” (MARTÍ, 2001, v.11, p.80).

A educação do homem de nossa América requer uma nova escola na qual se ensina

a ciência sem subtrair o cultivo aos elementos espirituais, a poesia, a literatura, a Filosofia. Trata-se, pois “[...] em desenvolver ao mesmo tempo a inteligência da criança e suas qualidades de amor e paixão, com o ensino ordenado e a prática de elementos ativos da existência em que tem de combater e a maneira de utilizá-los e movê-los”. Nesse sentido, é papel da escola formar “homens vivos, homens diretos, homens independentes, homens amantes[...]” (MARTÍ, 2001, v.11, p.86).

Como enfatiza Martí (2001):

Esta educação direta e sã; esta aplicação da inteligência que indaga a natureza que responde; este emprego despreocupado e sereno da mente na investigação de tudo que salta diante dela, a estimula e lhe dá alternativas de vida; este pleno e equilibrado exercício do homem, que lhe permite ser como ele mesmo pode ser e não como os demais já foram; esta educação natural, desejáramos a todos os países novos da América. (MARTÍ, 2001, v.8, p.288).

Trata-se de uma educação apoiada no estudo científico da natureza como forma de promover o progresso dos povos e resolver os problemas sociais “pela qual há de se forjar o homem novo” (MARTÍ, 2001, v. 1, p.1829), o que implicaria em uma reforma radical da educação por meio da implementação de uma política de educação popular emancipadora em nossa América, que se constitua em instrumento da autonomia do povos, da educação científica e crítica, da unidade da educação com o trabalho, da participação ativa dos estudantes na apropriação dos conhecimentos, passando pela natureza e a liberdade.

Este homem novo, produto das condições naturais, sociais, políticas e culturais da Mãe América, é forjado em um processo educativo que tem como princípios “a valorização da pluralidade de saberes; a relação interpessoal como ambiente para o aprender-ensinar e base para transformação social; o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória como ato político; e a educação como processo autoformativo da sociedade.” (STRECK, 2008, p.11).

Martí (2001, v. 19, p. 375) concebe a educação popular como a educação do povo, na medida em que considera que a “Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que povo, sejam bem-educadas.”

A educação popular, como pedagogia da sobrevivência e da resistência, é um lugar de interação entre pessoas e de debate, troca e partilha de saberes, posições e ideias diferentes. É um ato político ao educar para que o homem seja livre, soberano e autônomo na produção e reprodução de sua existência; é um ato criativo porque articula ciência e atividades práticas, integra razão e emoção; é “uma obra de infinito amor” que liga o homem à vida natural e aos outros homens.

Em Martí, a educação popular é entendida como uma pedagogia radical ancorada na realidade objetiva (econômica, política, social e cultural), vinculada à vida concreta das pessoas e dos povos, e comprometida com a transformação social. Sua tarefa é formar

para a ação revolucionária, para a emancipação dos povos da nossa América, pois “Um povo instruído será sempre forte e livre. [...] Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres. A educação é o único meio de salvar-se da escravidão.” (MARTÍ, 2001, v.19, p. 376).

Nesse sentido, a política de educação popular teria como centro um diálogo político e cultural com as reivindicações dos sujeitos excluídos pelo capitalismo, de modo a possibilitar seu livre desenvolvimento, estimular o raciocínio, cultivar a percepção e a sensibilidade, ter visão crítica da realidade objetiva, e formar uma arraigada identidade e consciência latino-americana entre os povos de nossa América.

Para essa educação popular de bases autóctones, de saber alternativo, que formaria o homem novo “a partir dos elementos peculiares dos povos da América”, instrumento de libertação do continente das tiranias, é necessária a criação de uma nova escola, com “professores capazes de ensinar os elementos das ciências indispensáveis neste mundo novo”, em que a educação precisa ir onde vai a vida, pôr-se junto às pessoas, proporcionando o conhecimento das ciências e fomentando a esperança, que dê conta das novas tarefas que emergem a sociedade (MARTÍ, 2001, v. 22, p. 308).

A nova escola, argumenta Martí (2001):

Deve-se ajustar um programa novo de educação, que comece com a escola de primeiras letras e termine com uma universidade brilhante, útil, de acordo com os tempos, o estado e as aspirações dos países em que se ensina: uma universidade que seja para os homens de agora aquela alma mãe que, em tempos de Dantes e Virgílios, preparava seus estudantes para as artes de letras, debates de teologia e argúcias legais, que davam então aos homens, por não saberem ainda de coisa melhor, prosperidade e emprego. [...] é necessário pôr de lado a universidade antiga e levantar a nova. (MARTÍ, 2001, v.8, p. 299).

Martí (2001) reivindica uma universidade americana para formar os governantes de nossa América, uma vez que “Conhecer o país e governá-lo é o único modo de livrá-lo de tiranias. A universidade européia há de se render a universidade americana.” (MARTÍ, 2001, v.6, p. 17). Para um novo mundo, uma nova universidade: a universidade científica, para ensinar as ciências, as letras, a literatura e as artes, e propiciar aos estudantes a reflexão e o exercício livre da razão.

Historicamente, a educação popular construiu-se como estratégia de luta pela transformação social, como uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação humana, tendo em Martí um de seus primeiros articuladores e defensor.

A emancipação dos povos da nossa América constitui o pilar da educação popular proposta por Martí, na medida em que considera os atos de ensinar e de aprender como parte de um contexto histórico, permeados por relações políticas, de poder e de concepções de mundo e de homem.

Em Martí (2001), a emancipação apresenta três dimensões: emancipação do ser

humano, assumindo-se sujeito de sua existência; emancipação como manutenção da diversidade cultural e da identidade hispano-americana; e emancipação como conquista da autodeterminação política e econômica dos povos de nossa América.

Nesta perspectiva, a educação popular pode ser compreendida como um instrumento de construção de contra-hegemonia para o enfrentamento e resistência à barbárie neoliberal – que exclui populações inteiras –, por meio da qual são apropriadas as ferramentas teórico-práticas necessárias a luta contra a dominação econômica, política e cultural desencadeada pelo atual processo de transnacionalização do capital sobre os estados-nação da periferia e semiperiferia do sistema mundo capitalista.

Como instrumento de contra-hegemonia, a educação popular é uma prática político-cultural que carrega em sua base um projeto teórico, político e ético de sociedade, questionadora e denunciadora das desigualdades sociais, da exclusão social, do soterramento da diversidade cultural de nossa América. Ela “acentua o “político” presente no pedagógico e a imanência deste no ato que se pressupõe político, porque recheado de intencionalidade.” (BRANDÃO, 2002, p. 107).

Seu poder contra-hegemônico está ancorado na análise crítica da sociedade e no compromisso com a emancipação das classes subalternas, pois uma educação popular emancipadora tem que cumprir com seu papel no processo revolucionário de fazer avançar as forças produtivas, o que requer uma educação para além do capital, uma vez que o capitalismo efetua uma divisão perversa entre o trabalho intelectual e manual, entre *homo sapiens* e *homo faber*.

Trata-se, sobretudo, de uma educação humanista e omnilateral, concebida a partir do trabalho enquanto atividade vital, forjada a partir de uma perspectiva política de classe, que priorize a criação de bens materiais, artísticos, estéticos e simbólicos socialmente úteis, a apropriação do desenvolvimento das ciências e das técnicas, do acesso ao conhecimento científico enquanto saber sistematizado, que contemple as dimensões de gênero, étnico-raciais, geracionais, e possibilite o surgimento e crescimento de forças e formas de resistência que inventam uma nova ordem e novos poderes, opondo-se aos imperativos do mercado e à sua educação instrumental, polivalente, multifuncional e flexível (GENTILI, 2001; PEIXOTO, 2014; ANTUNES; PINTO, 2017).

A educação popular, enquanto práxis educacional a serviço das classes subalternas, que questiona as relações de poder reificadas nas sociedades de classes, se apresenta como forma alternativa de construção de uma consciência política que busca a hegemonia popular, porque ela é essencialmente problematizadora e libertadora, pois possibilita a articulação do social, do político e do pedagógico na materialização da prática educativa, e a formação crítica dos sujeitos, capacitando-os para a ação transformadora da realidade objetiva.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento e a resistência ao imperialismo capitalista e à sua estratégia neoliberal requer ações políticas e a construção de uma unidade de nossa América, pois trata-se, sobretudo, de uma luta contra a dominação e a hegemonia dos países imperialistas e ao advento da nova ordem política e econômica mundial excludente da maioria da população.

Movimentos sociais de naturezas diversas têm reagido a desintegração social e contribuído para a deslegitimação do sistema mundo capitalista, que tem afetado os interesses da classe trabalhadora diretamente incluída na relação capital/trabalho, das classes populares do mundo inteiro e de largos segmentos das classes médias mundial.

A articulação das diferentes forças de resistência e a convergências de táticas para a ação, revestidas de um caráter orgânico, são condições fundamentais para a resistência a atual fase da acumulação capitalista, e para a criação de forças contraimpério.

Nesse sentido, há de se lutar para construir em nossa América um pólo geopolítico que produza novas correlações de forças contra a hegemonia do bloco imperial mundial – que submete todas as esferas da vida social aos imperativos do capital financeiro especulativo –, e tenha como base os princípios de justiça social, o respeito pela dignidade humana, o anti-imperialismo, a igualdade entre os homens e mulheres de todas as raças, e a solidariedade entre os povos oprimidos do mundo.

A educação popular emancipatória tem papel importante a desempenhar nesse processo de combate à exclusão social e econômica decorrente da transnacionalização do capital, no respeito às diferentes culturas, na construção de um novo mundo. Educar para a emancipação é, sobretudo, educar para a ação transformadora, pois só pela “ação pode transformar o verbo em carne.”

REFERÊNCIAS

A FONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1999.

_____. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia: problemas e práticas**, n.37, p. 33-48, 2001.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, v.22, n.75, p.15-32. 2001.

ALMEIDA, M. L. P.; SCHNEIDER, M. P.; VÁZQUEZ, J. M. (org.). **Estado, Políticas Públicas e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

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, A.; PINTO, G. A. **A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma Educação de nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 30 out. 2020.

BARBIER, J. M. **La evaluación em los procesos de formación**. Barcelona: Paidós, 1993. In: FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 ago. 2020.

BRANDÃO, C. R. Soletando a letra P: povo, popular, partido e política – a educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (org.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 105-145.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 45, p. 49-96, 1997.

CÉSAR, M. A. José Martí para o momento atual: a questão da unidade. **Revista do CEAM**, v. 4, n. 1, p. 144-149, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DAVYDOV, V. As Reformas de Adaptação na América Latina e na Rússia: coincidências e paralelos. In. MARTINS, C. E.; SÁ, F.; BRUCKMANN, M. (org.). **Globalização e Regionalização: hegemonia e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: EduPUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p.215-238.

DEBREY, C. **A Lógica do Capital na Educação Brasileira: a reforma na educação profissional (1990-2000)**. Goiânia: Alternativa, EdUCG, 2003.

FRIEDAMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HOFLING, E. de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano 21, n. 55, nov.2001.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

MARTÍ, J. A Nova Escola (adubo – o sangue é bom adubo). In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 298-300.

_____. A Verdade sobre os Estados Unidos. In: _____. **Nossa América: Antologia**. São Paulo: Hucitec, 1983. p. 245-248.

_____. Carta a Gonzalo de Quesada. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. p. 23-25.

_____. Chantanqua: a universidade do povo. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 12. p. 433-438.

_____. A Conferência Monetária das Repúblicas da América. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 7. p. 157-167.

_____. Congresso Internacional de Washinton. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 6. p. 46-63.

_____. Educação Científica. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 277-278.

_____. Escola de Eletricidade. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 281-284.

_____. Escola Popular. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 19. p. 375-376.

_____. La Edad de Oro. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 1991.

_____. Mãe América. **Nossa América: Antologia**. São Paulo: Hucitec, 1983. p.186-193.

_____. Mestres Itinerantes. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 288-292.

_____. Nossa América. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 6. p. 15-23.

_____. **Nossa América: Antologia**. São Paulo: Hucitec, 1983.

_____. **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v.1.

_____. **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 22.

_____. O Projeto de Instrução Pública – Os Artigos da Fé- o Ensino Obrigatório . In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 6. p. 353-356.

_____. Trabalho Manual nas Escolas. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 8. p. 285-288.

_____. Um Falso Conceito de Educação Pública. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudos Martianos, 2001. v. 11 p. 79-86.

_____. Una distribución de Diplomas en un Colegio de los Estados Unidos. In: **Obras Completas**. Havana: Centro de Estudios Martianos, 2001. v. 8. p. 32-36.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NASSIF, R.; SANTOS, E. (org.). **José Martí**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

PEIXOTO, E. M. de. Educação, Política e Emancipação Humana. In. ORSO, P. J. et al. **Sociedade Capitalista, Educação e as Lutas dos Trabalhadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2014. p. 235-272.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRAS, J. **Armadilha Neoliberal e Alternativas para a América Latina**. São Paulo: Xamã, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEOANE, J.; TADDEI, E. **Resistências Mundiais: de Porto Alegre a Seattle**. (org.) Petrópolis: Vozes, 2001.

STRECK, D. **Educação em nossa América**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

_____. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 11-25, 2008.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultura 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
Alimentação escolar 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
Ambientes digitais 190, 191, 192, 195, 196, 197
Apropriação de conhecimentos 124, 126, 128, 129, 134, 155
Atendimento educacional especializado 104, 106, 113

B

Bullying 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 160, 161

C

Colonialismo 92
Constituição de 1988 28, 29, 34, 37, 38
Crianças refugiadas 124, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134
Cultura 5, 6, 14, 18, 25, 30, 33, 35, 62, 67, 69, 75, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 94, 101, 103, 124, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 163, 165, 182, 184, 198, 202, 225

D

Deficiência intelectual 104, 105, 108, 113
Desafios 43, 48, 57, 67, 70, 71, 115, 116, 117, 118, 140, 143, 146, 147, 199, 202, 203, 204, 210, 223
Desenvolvimento local 47, 49, 53, 56
Didática 40, 41, 112, 115, 139, 143, 177, 201, 202, 205, 206, 208, 209
Diferença 28, 37, 68, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 120, 171, 172
Direito fundamental 28
Diversidade 13, 23, 35, 47, 49, 51, 56, 65, 66, 68, 77, 78, 81, 83, 86, 87, 90, 94, 95, 98, 106, 132, 172, 187, 191, 194, 195

E

Educação 1, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 164, 165, 172, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 192, 199, 200, 202, 203, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 225

Educação do campo 87, 92, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103
Educação infantil 36, 37, 153, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 221, 222, 223, 224
Educação intercultural 81, 88, 89, 90, 91
Educação popular 1, 18, 21, 22, 23, 24, 27
Emancipação 1, 2, 16, 18, 22, 23, 24, 27, 89, 92
Ensino de História 201, 204, 205, 210
Ensino remoto 115, 140, 141, 144
Escrita 70, 74, 75, 92, 95, 101, 104, 108, 112, 113, 168, 169, 170, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200
Estágio supervisionado 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 156, 165, 166
Estatuto da Criança/Adolescente 28

F

Formação 13, 14, 16, 19, 20, 23, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 61, 62, 69, 73, 75, 77, 84, 85, 92, 96, 101, 102, 104, 106, 112, 113, 120, 124, 128, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 169, 178, 179, 181, 188, 189, 190, 194, 203, 205, 221, 225
Formação de professores 133, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 147, 148, 150, 157, 159, 179, 190, 225

G

Gestão educacional 70, 148, 150, 152, 154, 155, 156
Gestor escolar 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 151, 152, 154, 155, 156, 158

H

História da Educação 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 209

I

Imperialismo 1, 2, 11, 12, 24
Inclusão 29, 30, 49, 57, 58, 60, 64, 104, 105, 106, 108, 113, 115, 134, 170, 202, 213
Interdisciplinaridade 115, 117, 118, 119, 120, 121

L

Leitura 17, 39, 60, 66, 92, 98, 99, 100, 107, 108, 164, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 207, 208
Linguagens 15, 90, 96, 118, 119, 121, 163, 181, 182, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 208
Língua portuguesa 61, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 103, 115, 117, 120, 121, 132
Ludicidade 112, 179, 180, 181, 182, 183, 188, 189, 225

M

Materiais didáticos 98, 106, 132, 153, 165, 170, 177
Matrícula 106, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 223
Médicos higienistas 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79
Mestrado 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 57, 58, 66, 80, 152, 154

O

Operações matemáticas 95, 165, 166

P

Pandemia 115, 116, 118, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 162, 163, 164
Papel da escola 21, 67, 101, 160, 161
Plano Nacional de Educação 211, 212, 214, 222, 223
Política Municipal 211
Política pública 47, 153
Políticas educacionais 13, 15, 24, 140, 148
Políticas neoliberais 1, 8, 10, 13, 16
Práticas pedagógicas 88, 89, 101, 115, 116, 117, 126, 179, 188, 189, 204
Problemas 5, 14, 21, 24, 44, 47, 53, 68, 84, 85, 95, 115, 119, 120, 137, 139, 140, 143, 145, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 177, 178, 182, 205
Projetos futuros 40, 41, 44, 45

R

Relações conceituais 165
Resistência 1, 21, 23, 24, 55
Rio Grande do Norte 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80

S

Segurança alimentar e nutricional 47, 48
Sequência didática 201, 202, 205, 206, 208, 209
Sistema público de ensino 124, 131

T

TDIC 201, 202, 203, 204, 209
Textos biográficos 72, 74, 76, 78, 79
TIC 190, 203, 206, 208, 210
Trabalho 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 27, 28, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 81, 88, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99,

100, 101, 109, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 126, 129, 133, 134, 137, 140, 142, 143, 146, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 165, 167, 169, 170, 171, 177, 179, 180, 183, 191, 192, 195, 197, 199, 204, 205, 211, 212, 221

V

Vivências 118, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 163, 180, 188, 192, 194

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022

Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

II



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022