



DEON, Alana Rigo¹

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROPOSIÇÃO PARA PENSAR A ESCOLA JUSTA

Resumo: Discutir as possibilidades da educação popular contribuir para pensar a escola justa é o objetivo deste trabalho. A escola ao longo do tempo foi uma das principais reprodutoras das desigualdades e dos interesses das classes dominantes, quando poderia ter assumido a tarefa de emancipação e transformação social. Nesse sentido, a pesquisa tem como preocupação central refletir sobre a experiência da autora como professora da rede pública de ensino. Para isso, faz-se uma discussão teórica e bibliográfica, tendo como pano de fundo os preceitos da educação popular. O texto se constitui a partir de dois movimentos: o primeiro faz uma crítica à postura assumida pela escola pública ao longo do tempo, que pautada a partir de princípios da racionalidade instrumental e meritocráticos impossibilitaram a criação de condições de equalização social. O segundo movimento discute as possibilidades da escola contribuir para a justiça e transformação social dos estudantes por meio dos pressupostos da educação popular.

Palavras-chave: Escola justa; educação popular; justiça social; transformação social.

Abstract: Discussing the possibilities of popular education to contribute to the idea of a fair school is the objective of this work. The school over time was one of the main reproducers of inequalities and interests from the dominant classes, when it could have assumed the task of emancipation and social transformation. In this sense, the main concern of the research is to reflect about the author's experience as a teacher of the public school system. For this purpose, a theoretical and bibliographical discussion is made, based on the precepts of popular education. It was constituted from two movements: the first makes a critique of the position taken by the public school over time, that was based on principles from instrumental rationality and meritocratic that made it impossible to create conditions of social equalization. The second movement discusses the possibilities of school to contribute to the justice and the students' social transformation through the assumptions of popular education.

Keywords: Fair school; popular education; social justice; social transformation.

1. INTERROGAÇÕES INICIAIS

No início de meu trabalho como professora do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA da rede pública de ensino, no período noturno, ouvi uma conversa na sala dos professores, na qual um professor, com larga experiência na educação básica, após mais uma aula frustrante ressaltava em alto e bom som que a falta de interesse e participação dos estudantes nas aulas se reverberaria no seu futuro social. Para esse professor, o sistema socioeconômico atual precisa ser mantido e, por isso a sociedade necessita de pessoas com menor qualificação para serem os faxineiros, varredores de rua, trabalhadores da coleta seletiva do lixo²,

¹Alana Rigo Deon possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. É Doutoranda em Educação nas Ciências pela Unijuí e bolsista Capes. Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais. Atua como Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: alanardeon@gmail.com.

²É importante destacar que se considera todas essas profissões de forma respeitosa, todas são dignas em sua singularidade. Apenas as aponto a título de ilustrar as discussões deste trabalho.

entre outros. E ainda ressaltou: “Tu não acha?”

Trago esse relato a título de discutir algumas questões que passaram a fazer parte da minha prática cotidiana: Qual o papel assumido pela escola ao longo do tempo? Essa instituição tem buscado alternativas para diminuir as desigualdades sociais? A escola tem se preocupado com o destino social de seus estudantes? Ao tencionar por meio da escrita o processo de reflexão acerca da responsabilidade da escola na atualidade, amplia-se o leque de possibilidades para pensar os caminhos para uma escola justa e preocupada com a transformação social.

Parte-se do princípio de que a escola é a instituição que possui como atribuição garantir às novas gerações o acesso ao que a humanidade produziu ao longo do tempo, aperfeiçoando “a natureza humana pela formação da razão e pelo acesso ao conhecimento” (GOERGEN, 2005, p. 60). Seguindo os preceitos desse autor, o conhecimento é uma das possibilidades para que os estudantes possam se inserir de uma forma mais justa na sociedade atual. Nesse mundo excludente uma das únicas formas de mudança da realidade social é através do conhecimento. Nesse sentido, como afirma Freitag (2004) a razão, ou seja, o conhecimento é o único instrumento de libertação e emancipação social. Por isso, ela pode ajudar-nos a denunciar o uso da ciência e da técnica como ideologias da razão instrumental.

Contudo, cabe ressaltar que a escola não seguiu nesse viés, ela tem sido uma das principais responsáveis pela promulgação das desigualdades e das diferenças socioeconômicas e culturais, mantendo o *status quo* e contribuindo para a conservação do modelo social e econômico vigente. Para Romanelli (1984, p. 41) a escola apenas tem refletido a própria dualidade da sociedade brasileira, se traduzindo em uma educação para a classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e uma educação para o povo (escola primária e escola profissional).

Buscando refletir sobre as problemáticas expostas, a pesquisa faz uma discussão teórica e bibliográfica tendo como pano de fundo os preceitos da educação popular na perspectiva da escola justa (DUBET, 2004). A escola justa

considera no processo educativo a realidade do estudante, seus saberes e busca, a partir disso, construir um conhecimento crítico e reflexivo que sirva de embasamento para que os estudantes possam desenvolver suas capacidades intelectuais. Por isso, o interesse em pesquisar a educação popular e sua história de luta por uma educação de qualidade a todos os cidadãos especialmente as classes menos favorecidas, uma vez que está diretamente vinculada ao meu contexto escolar: estudantes trabalhadores, classe média baixa, da Educação de Jovens e Adultos³.

A discussão é estruturada em dois movimentos: primeiramente problematiza o papel assumido pela escola, em especial a pública, que ao longo do tempo, pautada na racionalidade instrumental⁴ e meritocrática⁵, impossibilitou a criação de condições de equalização social. Esse processo tem por objetivo elucidar as dualidades presentes na escola e como elas promoveram a multiplicação das experiências de “segregação, diferenciação e exclusão que vivenciam diariamente aqueles que produzem o espaço escolar” (PEREIRA, 2015, p. 2). O segundo movimento traz as possibilidades da escola, por meio da construção do conhecimento na interlocução com os saberes dos alunos contribuir para a justiça social dos estudantes através dos pressupostos da educação popular.

2. O QUE É UMA ESCOLA JUSTA? UMA DISCUSSÃO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Conforme afirmam Marques e Ecco (2017) a escola pública surge no século 19 com uma dupla função: educar os filhos das classes trabalhadoras para o processo produtivo e para legitimar os interesses das classes dominantes. Desse modo, a escola tornou possível um projeto hegemônico de controle dos sujeitos através de processos de disciplinação e civilização.

Tendo como base o pressuposto acima, a discussão nesse item busca problematizar o papel assumido pela escola ao longo do tempo, abordando alternativas possíveis para pensar uma escola justa preocupada com a transformação social.

³“A EJA está diretamente relacionada à classe popular, ou seja, aos excluídos do direito ao acesso a escolarização [...]” (STRECK, et al., 2014, p. 185).

⁴A racionalidade instrumental como afirma Freitag (2004) esteve muito associada ao processo de repressão e dominação dos seres humanos, especialmente o das classes menos favorecidas. Nesse sentido, permitiu que através da alienação, isto é, a falta de esclarecimento, as classes menos favorecidas ocupassem sempre os mesmos lugares na sociedade.

⁵A meritocracia foi instituída como princípio de justiça social nas políticas educacionais.

A escola pública tem por princípio a ‘educação para todos’ e está profundamente vinculada aos interesses do povo de um estado-nação, sendo por isso, muitas vezes, confundida com a ‘educação popular’ (STRECK et al., 2014). Nesse sentido, educação pública e educação popular foram tidas como sinônimos e seus significados associados às classes menos favorecidas. Essa vinculação perdurou até a década de 1950, quando a educação popular adquire uma conotação que marca a sua contraposição ao modelo hegemônico e excludente de educação. “Assim a educação popular refere-se à educação dada ao povo, mas não feita/por ele” (STRECK et al., 2014, p. 31).

Para delinear os sentidos e os significados de público e popular recorreremos ao Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2008, p. 664) que traz a definição de público como “relativo, pertencente ou destinado ao povo, à coletividade, ou ao governo de um país [...]”. E a popular como algo “do próprio povo, ou feito por ele. Feito, distribuída ou adaptado para ser acessível ao uso do consumo por grande número de indivíduos, esp: aos com menor poder aquisitivo [...]” (p. 642). Nessa perspectiva, as definições expostas mostram as aproximações entre esses conceitos. Assim não é de se estranhar que a educação pública tenha tido vinculação com a ‘educação para as classes menos favorecidas’ e conseqüentemente uma educação de ‘menor valor’.

Considerando essas dimensões, cabe ressaltar que a escola pública sempre foi um mecanismo de veiculação de interesses que se quis expressar em cada momento histórico vivido pelo país. Se nas décadas do Pós-República Velha a preocupação da educação estava voltada para a inculcação de valores e à formação de uma identidade nacional, a partir de 1960, se instala no Brasil um modelo de educação com finalidade de formação de sujeitos para atender as demandas do sistema econômico, isto é, uma formação instrumental desprovida de caráter intelectual.

Libâneo (2012) também sinaliza que as reformas educacionais, iniciadas na década de 1960 no contexto tecnicista e expandidas a par-

tir das reformas neoliberais de 1990 com a promulgação da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, tornam os interesses do capital o motor da sociedade atual e o grande promotor das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. Esse modelo agravou o dualismo da escola pública brasileira, que estaria assentada de um lado “no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças” (p. 17).

Atualmente esse modelo educacional pautado na racionalidade técnica se torna um “mero instrumento auxiliar do processo econômico, e tem por finalidade a formação de cidadãos capazes de gerar um benefício amplo a sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73). Esse pressuposto se materializa na concepção pedagógica presente nos currículos, na didática, nos processos de ensino e aprendizagem, métodos de avaliação, ou seja, está presente em todo o contexto educativo escolar, trazendo a “ideia de aprendizagens mínimas, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social” (LIBÂNEO, 2012, p. 25). Essa noção de aprendizagem, conforme afirma o autor, acaba destituindo “os estudantes da possibilidade do seu desenvolvimento pleno” (p. 25).

Caracterizando o contexto exposto, percebe-se que a escola historicamente foi definidora dos lugares ocupados pelos indivíduos na sociedade, tornando evidente o processo de exclusão e marginalidade das classes menos favorecidas. Assim, a escola referenciada nos pressupostos da justiça social⁶ como muito se apregoa atualmente, se tornou o grande desafio para o processo educativo atual, e se coloca no eixo de discussão das medidas compensatórias e paliativas das políticas educacionais.

Para refletir acerca do significado do conceito de justiça social presente nas políticas públicas que orientam os currículos das instituições escolares atualmente, trazemos o entendimento de François Dubet (2004), no qual um modelo de escola justa deve:

⁶O conceito de justiça social está profundamente vinculado aos valores morais e políticos em relação a problemas vinculados com as desigualdades sociais. Nesse contexto, a justiça social possui uma profunda preocupação com a igualdade e a garantia de direitos a minoria populacional que historicamente sofreu com injúrias, desrespeito e preconceitos (FRASER, 2009).

Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre estudantes social e individualmente desiguais? Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade? Garantir a todos os estudantes um mínimo de conhecimentos e competências? Preocupar-se principalmente com a integração de todos os estudantes na sociedade e com a utilidade de sua formação? Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais? Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (DUBET, 2004, p. 540).

Neste contexto, como afirma Dubet (2004), é importante que a escola justa responda a todas essas concepções de justiça social. Contudo, ao instituir o mérito⁷ como princípio de justiça escolar, traz concepções que entram em contradição, pois nesse cenário todos os estudantes são medidos através de seus resultados escolares. Nesse viés, a escola oferece as mesmas possibilidades formativas a estudantes social e economicamente desiguais. Assim, a meritocracia escolar justa não tem possibilitado a diminuição das desigualdades sociais, somente por permitir que “todos” os estudantes entrassem na mesma competição, ou seja, a competição por maior desempenho escolar.

Esse modelo se torna injusto por inúmeros fatores, citamos dois: primeiro porque não considera que as desigualdades sociais afetam diretamente o desempenho escolar de grande parte dos estudantes de classes menos favorecidas.

Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais do país, mas também ao seu envolvimento com a educação, apoio que dão aos filhos, bem como a sua competência para acompanhá-los e orientá-los. [...]. Em resumo as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares (DUBET, 2004, p. 542).

Por isso, é preciso considerar que os estudantes que frequentam as escolas públicas possuem diferentes realidades e contextos sociais que não podem ser desconsiderados no processo educativo escolar.

Também precisamos nos questionar, conforme aponta Dubet (2004), até que ponto esse modelo realmente oferece as mesmas possibilidades de justiça social para todos os envolvidos no processo educativo, haja visto que igualdade de oportunidades meritocrática supõe somente a igualdade de acesso, mas não garante a igualdade de desempenho. Pois, esse modelo de competição justa, acaba apenas tornando aqueles que fracassam responsáveis pelo seu insucesso, pois “não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como seu próprio fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros” (DUBET, 2004, p. 543).

O segundo fator que precisa ser considerado nesse modelo meritocrático é a validade dos diplomas.

Uma das grandes causas da injustiça provém do fato de que determinados diplomas têm grande utilidade, ao passo que outros não têm nenhuma, numa escola de massas onde todos – ou quase todos – obtêm diploma. Evidentemente, seria uma ilusão imaginar que todos os diplomas têm a mesma utilidade, mas é escandaloso observar que certos diplomas não tem quase nenhuma utilidade, especialmente os que provém de cursos de formação geral mais fraca, que não oferecem nem uma profissão, nem um nível de qualificação capaz de fazer a diferença no mercado de trabalho [...] (DUBET, 2004, p. 548).

Analisando as reflexões expostas, é necessário que as escolas se preocupem com a validade do ensino por ela proporcionado, pois para muitos estudantes, ela é a única possibilidade de ascensão e transformação social. Por isso, um sistema escolar preocupado com a transformação da sociedade precisa garantir um ensino de qualidade a todos os estudantes independentemente das suas condições sociais. Neste sentido, a escola formal precisa ser o “espaço prioritário de trabalho para quem pretenda produzir uma educação que sirva aos interesses imediatos e históricos das classes populares, ou seja, os vencidos” (RESENDE, 1989, p. 11).

Para tanto, no contexto da sociedade atual, como afirma Resende (1989), faz-se necessá-

⁷Para Dubet (2004, p. 541) “ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento [...], as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça”.

rio adotar os pressupostos da educação popular na escola pública e em suas concepções pedagógicas, no sentido de construir realmente uma escola preocupada com os interesses do povo, logo, uma escola pública justa. Assim, é necessário que os educadores possam rediscutir os objetivos, as funções e os saberes proporcionados pela escola, pois esta instituição possui um papel imprescindível “para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (LIBÂNEO, 2012, p. 26) dos estudantes e, nesse sentido, torna possível o alcance da emancipação e justiça social.

3. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROPOSIÇÃO PARA PENSAR A ESCOLA JUSTA

As discussões sobre a educação popular são fundamentais no contexto atual para pensar a educação escolar como possibilidade de justiça social, se colocando em perspectiva oposta aos princípios instrumentais e meritocráticos presentes nas concepções de ensino da atualidade. É, nesse sentido, que a educação popular a partir de seus pressupostos pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, preocupada com a transformação social.

Para Streck et al. (2014) a educação popular é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que historicamente esteve ligada à ética e politicamente aos interesses das classes populares, isto é, dos menos favorecidos. Ela “surge como uma manifestação que questiona a ordem de quem sabe e não sabe, quem ensina e quem aprende de quem manda e quem obedece” (p. 21-22). Desse modo, traz em seus pressupostos o sentido de uma outra educação, aquela que busca romper com os interesses econômicos do capital que historicamente delegou posições de inferioridade aos menos favorecidos e criou mecanismos para que continuassem ocupando as mesmas posições sociais.

Nesta perspectiva, a educação popular tem por intuito transformar a ordem social vigente, assim como o próprio sistema educacional, por meio da educação escolarizada, (STRECK et al., 2014). Pois, como afirma Martí (2006, p.

84) a educação e o conhecimento nessa sociedade injusta e desigual são as únicas possibilidades de liberdade, “ser culto é a única forma de ser livre – é necessária uma educação condizente com a própria época em que se vive, preparando homens e mulheres para a vida”.

Para Streck (2010) e Moretti (2008) a educação popular não é mera instrução, contradizendo o cientificismo positivista, mas é aquela que precisa partir da realidade cultural e social do povo para, então compreendê-la e transformá-la. Por isso, os pressupostos da educação popular consideram os saberes e a realidade dos estudantes como primordiais no processo de ensinar e aprender, uma vez que é na relação entre os saberes epistemológicos com os saberes vivenciais, que se pode construir conhecimentos que embasem os estudantes para fazer uma leitura abrangente e interpretativa do mundo.

O respeito aos saberes dos educandos, na perspectiva da curiosidade epistemológica, se contrapõe ao modelo de ensino fundamentado na lógica da educação instrumental, que tem a educação bancária como norma. As concepções pedagógicas da educação bancária se pautam na transferência de conhecimentos no qual o professor “ensina” e o estudante “aprende” não havendo uma troca de saberes, ou diálogo entre ambos, de forma a tornar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, aquela despertada pelo conhecimento escolar.

Esse modelo, dos educandos como depositários, professor depositante de saberes/conhecimentos, por muito tempo perpetuou o processo de ensino e, diga-se de passagem, ainda hoje se faz presente em muitas salas de aula do país. Modelo esse que foi questionado por Paulo Freire (2013). Esse autor é um dos principais defensores da educação popular no Brasil e em seu livro *Pedagogia da autonomia* problematiza esse processo de ensino, no qual a formação escolar tem sido voltada para o treinamento “do educando no desempenho de destrezas” (p. 16), ou seja, a formação com a finalidade de aptidão para alguma coisa, isto é, para as necessidades intrínsecas do capital.

Por isso, e partindo de uma perspectiva

contra hegemônica, o autor traz possibilidades de se construir conhecimentos que busquem despertar a autonomia do educando e, para isso, fundamenta em saberes⁸ que são essenciais à prática educativa. Esses saberes se pautam no processo crítico, reflexivo e dialógico e possibilitam ao estudante uma condição interrogativa da sua realidade, isto é, o seu mundo vivido. A partir desses saberes abrem-se possibilidades de construção de uma sociedade mais humana e justa por meio do processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro saber apontado por Freire é o que **ensinar exige rigorosidade metódica**. Nessa perspectiva, ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos e conhecimentos de forma linear e descontextualizados da vida do estudante. Ao contrário, ensinar exige que sejam dadas as condições para um aprendizado crítico e reflexivo, tão carentes na escola atual. Por isso, uma das maneiras de ensinar os estudantes para a vida, é construir a percepção de que eles são seres do mundo, que o habitam e o transformam e, assim, precisam de conhecimentos da ciência que os possibilitem compreender as diferentes realidades.

Aliado ao conhecimento rigoroso, está a busca incessante pelo novo saber, pelo novo conhecimento. O mundo atual está sempre em constante transformação, por isso, um ensino preocupado com a melhoria da realidade social dos sujeitos **exige pesquisa**. Neste sentido, inexistente um ensino para a autonomia e emancipação do educando que não considere a pesquisa como princípio educativo. O ato de pesquisar caracteriza a incitação pela curiosidade, que transita da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

A **curiosidade** é outro importante saber apontado por Freire. Por isso, um processo educativo preocupado com a construção do conhecimento do estudante precisa despertar o exercício da curiosidade. Assim “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta” (FREIRE, 2013, p. 83) é uma possibilidade de despertar por meio do processo dialógico a curiosidade. Pois, ela é condição fundamental para o exercício crí-

tico e reflexivo da sociedade atual.

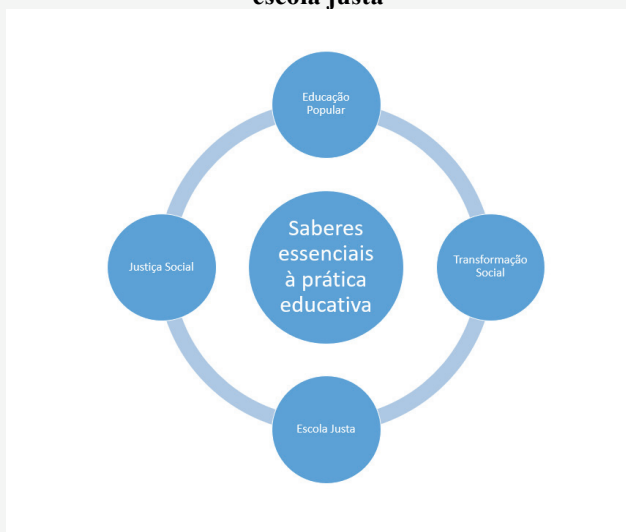
Seguindo nesse contexto, Freire (2013) aponta **que ensinar exige criticidade**. A partir desse saber, entende-se que os educadores atentos às transformações que ocorrem no mundo, consigam levantar questionamentos e investigar sobre as informações, pois isso é uma tarefa importante para que os indivíduos indaguem sobre as inúmeras transformações existentes no espaço geográfico, buscando entender como elas interferem na nossa vida. Por isso, a busca pela superação do saber espontâneo, pode ser buscada em prol da curiosidade pelo novo conhecimento.

Outro saber que precisa estar presente no processo de ensino e aprendizagem é **o respeito aos saberes dos educandos**, sobretudo, como afirma Freire (2013), o das classes populares. É importante que o professor consiga relacionar a realidade concreta que os estudantes vivem com o conteúdo que se ensina. Assim, é fundamental “estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos” (p. 32).

Também é muito importante, diante das desigualdades vividas pela sociedade, que os estudantes compreendam que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Para aqueles que não nasceram com muitas possibilidades de ascensão social, o conhecimento é um meio para que possam se inserir em postos importantes no mundo do trabalho. Nesse sentido, os saberes mencionados se colocam como pressupostos fundamentais para um ensino que busque a justiça e a igualdade social.

Buscando tornar evidente as discussões elucidadas, a figura a seguir mostra os caminhos da educação popular como proposta para pensar uma escola preocupada com a justiça social. Desse modo, a partir dos saberes propostos por Freire (2013), aliados ao desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, a escola pode proporcionar a todos os estudantes condições iguais, tornando possível pensar uma escola justa.

Figura 1: A Educação Popular como proposição para a escola justa



Fonte: A autora (2017)

Seguindo esses preceitos, podemos dizer que as possibilidades de justiça social são inúmeras, e a educação é uma delas, por isso, precisa ter como referência fundamental a dimensão do humano e não a dimensão do capital. Assim, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005) precisamos de uma educação que rompa com a lógica do capital.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar o cotidiano de uma escola e da própria sala de aula num processo de reflexão por meio da escrita é um caminho para ampliarmos nossos horizontes formativos enquanto professores, pois nos munimos de recursos teóricos que nos colocam numa constante confrontação conosco e com nossas práticas pedagógicas cotidianas. Neste contexto, temos a possibilidade de buscar outras alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, partindo do saber do estudante no tensionamento com os conhecimentos teóricos e a sua validade.

É nesse sentido que a escola pública, enquanto instituição que tem por atribuição a transmissão cultural de conhecimentos, poderia ser o espaço e tempo de garantia da transformação social quando pautada na formação teórica e

conceitual. Contudo, o caminho por ela tomado não seguiu nesse viés, uma vez que o modelo meritocrático de ensino tem contribuído para a promulgação das desigualdades sociais. Essas ações têm dificultado a equalização das condições de existência dos sujeitos que historicamente foram marginalizados e excluídos da justiça social.

Assim, a escola justa vem questionar a educação para o capital que, pautada nos princípios do neoliberalismo, tornou a escola o lugar do acolhimento social, da alienação em detrimento do conhecimento e da transformação social. Por isso, a escola justa precisa possibilitar a justiça social por meio do conhecimento, sendo esta a sua principal função social pedagógica. Sendo assim, a escola justa precisa constantemente se interrogar O que? Como? Para que? Para quem? está ensinando. Esse conhecimento precisa dialogar com o saber do estudante, de forma a construir conhecimentos que possibilitem o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos sociais. É nesse sentido que a educação popular, enquanto prática educativa para os historicamente excluídos do jogo econômico, político e social, pode possibilitar a construção de conhecimentos aliadas às dimensões do respeito, de igualdade que sirvam para a sua vida e à justiça social.

No entanto, é preciso cuidado com o demasiado idealismo de que a educação por si só vai mudar o mundo. Acredita-se que ela é uma parte importante para tal prerrogativa, contudo, sozinha, o caminho se torna mais difícil de ser seguido. Assim, a partir do trabalho realizado na escola, tem-se possibilidade de assumir os pressupostos da educação popular como um caminho para que os estudantes sejam reconhecidos socialmente.

5. REFERÊNCIAS

DUBET, François. O que é uma escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.539-555, set/dez, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio de língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo,

2008.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**. São Paulo, 77: 11-39, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GOERGEN, Pedro. **Pós modernidade, ética e educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira. Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Franciele Fátima. ECCO, Idanir. **Desvelando belas mentiras**. Erechim: Edifapes, 2017.

MARTÍ, José. Professores ambulantes. In: MARTÍ, José. **Nossa América**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORETTI, Cheron. Z. **Educação Popular em José Martí no movimento indígena de Chiapas**: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana. 2008. 186p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Unisinos, São Leopoldo, 2008.

PEREIRA, Marcelo Garrido. Reconocimiento del espacio escolar. Una mirada de casos a los mecanismos validadores e anuladores de la

experiência espacial en liceos del gran Santiago. **Scripta Nova**, Vol XIX, n.505, 2015.

RESENDE, Marcia Spyer. **A geografia do estudante trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

STRECK, Danilo R. José Martí e a formação da nossa América. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino Americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R.; PITANO, Sandro C.; MORETTI, Cheron Z.; SANTOS, Karine; LEMES, Marilene; PAULO, Fernanda S. **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.