

# ROMPER MUROS, CRIAR PONTES: A ESCOLA POPULAR COMO TERRITÓRIO DE INSURGÊNCIAS

Pedro Junior Santos da Silva  
Vanessa Gonçalves Dias

## RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar e problematizar reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Comunitária Aldeia Lumiar, no contexto da Educação Antirracista (GOMES, 2003; SANTOS, 2023), situada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A abordagem metodológica fundamenta-se nos pressupostos da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1986, 2001; JARA, 2006) e da Educação Popular (FREIRE, 1983, 1989, 1993; PALUDO, 2012, 2015), compreendidas como referenciais teórico-metodológicos que orientam a produção de conhecimento em diálogo com os sujeitos do território. O corpus analítico foi constituído a partir de observações sistemáticas e de

diálogos realizados em distintos espaços-tempos institucionais tais como rodas de conversa, rodas da escola e encontros formativos com professores e estudantes, possibilitando examinar, de forma crítica, tanto os desafios estruturais implicados na consolidação de uma cultura pedagógica antirracista centrada no protagonismo e na auto-organização dos estudantes. Por fim, o estudo evidencia a imprescindibilidade de processos permanentes de formação docente, articulados à participação ativa e corresponsável dos diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar, em especial os estudantes, tomando o território como eixo estruturante e dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o território não se reduz à sua materialidade geográfica, mas configura-se como espaço vivido, atravessado por memórias, identidades, relações de poder e produção de novos conhecimentos.

## ■ Introdução

O presente artigo visa apresentar as experiências de Educação Popular<sup>1</sup> da Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar. Localizada no Morro do Osso, no bairro Tristeza, em Porto Alegre, a escola é relativamente nova, inaugurada no ano de 2019 como uma parceria entre a Aldeia da Fraternidade, uma organização da sociedade civil (OSC)<sup>2</sup>, e a prefeitura da capital. A Aldeia Lumiar foi criada a partir do desejo coletivo da comunidade vinculada à OSC. Desse engajamento comunitário resultou a criação da Escola Aldeia Lumiar. Situada no território do Morro do Osso, em Porto Alegre, a escola insere-se em um contexto marcado pela presença e pela luta histórica da comunidade indígena Kaingang, presente no morro, acima da escola.

Nesse cenário, o território configura-se como espaço vivo de memória, ancestralidade, disputa e produção de saberes, exigindo que o projeto educativo reconheça e dialogue com as epistemologias indígenas e com as múltiplas territorialidades que constituem a comunidade escolar. Atualmente, a escola atende

**PALAVRAS-CHAVE** Práticas Pedagógicas; Currículo Antirracista; Auto-organização dos Estudantes.

aproximadamente 220 estudantes, majoritariamente crianças e adolescentes negros, pardos e afro-indígenas. Tal composição evidencia que os sujeitos que constituem a escola são históricos e concretos, atravessados por marcadores sociais de raça, classe, território e cultura, e portadores de direitos, saberes e trajetórias singulares. (ARROYO, 2014). Assim, reconhecê-los no centro do projeto educativo implica superar concepções abstratas e universalizantes “de estudante”, assim em consonância com Nóvoa (2022), nosso entendimento de escola e inovação dá-se não somente pelo uso da tecnologia, mas, transformar práticas pedagógicas, colocando o estudante no centro da aprendizagem enquanto um território de construção coletiva de conhecimento.

A escola organiza-se por ciclos de formação, atendendo estudantes do 1º ao 3º ano no ciclo F1, do 4º ao 5º ano no ciclo F2, do 6º ao 7º ano no ciclo F3 e do 8º ao 9º ano no ciclo F4. Essa organização pedagógica da Escola Aldeia Lumiar fundamenta-se em uma

abordagem orientada pelo desenvolvimento de competências, operacionalizada por meio da pedagogia de projetos e da promoção da autonomia do estudante. Tal proposta estrutura-se a partir de eixos que sustentam a experiência educativa institucional: *currículo em mosaico, educação antirracista, multietariedade, aprendizagem ativa, gestão participativa e avaliação integrada*. Nesse marco, a

escola propõe constituir-se como espaço educativo de caráter inovador, comprometido com a ampliação das oportunidades de aprendizagem, com a formação integral dos estudantes e com a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas, em diálogo com os territórios e com as múltiplas dimensões socioculturais que atravessam a comunidade escolar.

## Dos percursos metodológicos para sistematização de experiências

Partimos dos referenciais teórico-metodológicos da Pesquisa Participante e da Educação Popular, ancorados em Paulo Freire (1979, 2005), Carlos Rodrigues Brandão (1986, 2001) e Oscar Jara Holliday (2006), os quais fundamentam e orientam a construção do percurso investigativo do ano de 2025 e 2026. A organização metodológica estruturou-se em dois eixos articulados e complementares:

a) levantamento, sistematização e análise de fontes bibliográficas e documentais, com ênfase nos documentos institucionais que versam sobre o Currículo em Mosaico da escola e do Instituto Lumiar, bem como nos registros referentes aos princípios e dispositivos de auto-organização estudantil na instituição; e b) realização de observações participantes nas rodas da escola, de caráter sistemático, e

conversas abertas com crianças e educadores/as em oficinas e formações, visando apreender as dinâmicas pedagógicas, os sentidos atribuídos às práticas educativas e os processos formativos vivenciados no cotidiano escolar. Nos termos de Jara (2006, p.30), “A sistematização permite transformar a experiência em fonte de aprendizagem e produção de conhecimentos.”.

Para as observações participantes e conversas abertas, foram utilizados processos sistemáticos de observação e de recolhimento contínuo de informações, os quais demandam registros rigorosos e reflexivos em Diário de Campo, dispositivo metodológico central para a produção, organização, problematização e análise dos dados empíricos.

Assim, a pesquisa participante e a Educação popular apresentam aspectos significativos, pois contribui para o aprimoramento dos professores na capacidade de investigação da prática

pedagógica, na produção de conhecimentos, no desenvolvimento profissional e na transformação da prática docente.

## Metodologia de Projetos e a escola enquanto território vivo: participar, brincar, decidir e aprender

O currículo em mosaico pressupõe uma organização pedagógica baseada na sistematização das práticas pedagógicas chamadas de modalidades organizativas, sendo elas, projeto, módulo, oficinas, leitura de mundo e projeto individual e trabalho de conclusão de curso. Com base nas premissas do Lumiar (2022, p. 7) “os currículos devem trabalhar com conceitos mais amplos, que abrangem conjuntos de saberes, práticas e atitudes e que objetivam uma escola não só formadora, mas transformadora.”

**Os projetos** são práticas amplas nas quais o objetivo é construir um produto final para ser apresentado nos últimos encontros. Dentre as possibilidades, pode-se avaliar o desenvolvimento de uma apresentação, um objeto, um documentário, um livro, um podcast ou diversas outras opções de entrega. **Os módulos** são práticas destinadas a aprofundar conteúdos e conceitos, enquanto as oficinas são mais flexíveis, pensando sempre na construção e na prática constante de produções. Dentro dessas práticas, os módulos costumam

dar suporte a projetos e oficinas também podem compor o conjunto geral do trimestre, partindo de uma temática definida pelos estudantes e revisada pela equipe de educadores.

**A Leitura de Mundo** tem como objetivo criar oportunidades para estudantes explorarem a realidade de seu cotidiano e do mundo de maneira reflexiva. Isso significa ensinar crianças e jovens a ler o mundo utilizando recursos de múltiplas linguagens para desenvolver a construção de seu senso crítico e questionador e a ampliação do repertório sociocultural. (LUMIAR, 2022). Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva defendida por Paulo Freire (1989, p. 11), ao afirmar que “*a leitura da realidade antecede e dá sentido à leitura da palavra*”. Assim, ao promover práticas de leitura de mundo, a escola possibilita que os estudantes desenvolvam uma postura investigativa diante da realidade, ampliando sua capacidade de análise, questionamento e participação social.

Já o **Projeto Individual**, propicia momentos para que estudantes produzam, investiguem e construam conhecimento de maneira autônoma acerca de interesses e/ou necessidades que não foram contemplados ou conciliados em momentos coletivos de cartografia da turma: “Essa modalidade configura uma oportunidade em que o(a) estudante pode trabalhar sozinho(a), de maneira mais introspectiva, focando em seus próprios interesses e necessidades de aprendizagem, com apoio do professor” (Lumiar, 2022, p. 65).

Desse modo, um dos objetivos centrais da metodologia da escola é promover a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento. Como exemplo, um projeto da área de História que investigue as religiões de matriz africana na cidade de Porto Alegre pode articular contribuições de outras disciplinas. A Geografia, por exemplo, pode desenvolver um módulo dedicado ao mapeamento dos terreiros existentes na região, analisando sua distribuição espacial no território urbano. Já a Física pode propor atividades de cálculo das distâncias entre esses espaços e sua relação com o território, investigando como esses locais se aproximam ou se distanciam desse trajeto histórico-cultural.

Sendo assim, nossas práticas pretendem romper com uma lógica cartesiana de uma suposta linearidade

de ensino. Entendemos que, para dar conta de trabalhar com profundidade e respeito para com as diferentes epistemologias, é necessário colocar em prática uma ação pedagógica que curricularize as diferentes formas de saberes, desde os tradicionais até os ancestrais, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena que devem ser a base para construção de todas as práticas e modalidades.

Desse modo, a Metodologia Lumiar, desenvolvida pela Escola Aldeia Lumiar, organiza a aprendizagem dos estudantes por meio de projetos investigativos, nos quais os estudantes constroem conhecimento a partir de problemas reais, interesses e desafios significativos. Nesta perspectiva, aprender por projetos significa investigar, criar, colaborar e refletir, articulando diferentes áreas do conhecimento. Conforme relatam estudantes da escola: [...] “Os projetos, o EEABI e a pracinha são a parte mais legal da escola, a gente faz a cartografia no espaço da pedra e depois que tudo fica pronto a turma decide o que vai estudar e começa os projetos, e os professores precisam fazer o projeto na rua também não só em sala.” (Relato 02, estudante da escola).

Para que esse processo ocorra, a construção pedagógica inicia-se com o **levantamento de interesses com os estudantes**.

Tais interesses são identificados tanto a partir das percepções dos educadores e educadoras no cotidiano de convivência com as turmas quanto por meio de dinâmicas coletivas propostas especificamente para essa finalidade.

Esse momento de escuta, análise e planejamento pedagógico é denominado “cartografia das turmas”. Trata-se de um processo no qual o planejamento do trimestre é construído considerando os *interesses manifestados pelos estudantes e as necessidades de aprendizagem individuais e coletivas*. A partir dessa cartografia, os temas e questões levantados são organizados em diferentes modalidades pedagógicas no currículo, possibilitando a articulação entre os interesses das turmas e os objetivos formativos da escola. Ainda, conforme alguns relatos de estudantes:

“[...] O que eu mais gosto das coisas da escola, é montar a cartografia que vira projeto e oficinas, eu adoro os projetos. Ano passado eu gostei muito dos projetos de matemática com brincadeiras na escola e também do projeto dos orixás, adoramos montar os materiais e conhecer outros lugares da cidade. (Relato 01, estudante da escola)

A partir deste entendimento, acreditamos que nossos estudantes desenvolvem a liberdade para aprender não somente os conteúdos necessários para seu desenvolvimento estudantil, mas também diferentes modos de ser, pensar e agir em sociedade, partindo da exploração do território da comunidade escolar para o mundo.

## Análise dos Resultados : Protagonismo estudantil, auto-organização e cultura participativa

O fortalecimento do protagonismo dos estudantes evidencia-se, de forma concreta, nos processos em que são convocados a escolher o que desejam investigar, problematizar e aprofundar em seus percursos formativos. Tal movimento desloca a centralidade do ensino transmissivo para uma lógica de co-autoria pedagógica, na qual o interesse, a curiosidade e a experiência dos educandos tornam-se motores do currículo vivido.

A auto-organização em comissões da escola, as rodas de diálogo e eventos coletivos ampliam essa perspectiva ao instituir espaços reais de tomada de decisão, planejamento e corresponsabilização. Conforme afirma Freire: “A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária educativa-progressista.” (FREIRE, 1993, p. 73)

Nesses contextos, os estudantes exercitam competências democráticas, como argumentação, escuta qualificada, negociação e construção de consensos que extrapolam o âmbito escolar e se constituem como aprendizagens sociais fundamentais. Mais do que estratégias metodológicas, tais práticas configuram uma cultura participativa que reconhece crianças e jovens como sujeitos políticos e produtores de conhecimento. A Roda da Escola e as Rodas das Turmas são a representação maior da gestão participativa no cotidiano da escola. No contexto da Roda, todos os agentes do espaço escolar têm lugar, voz e voto.

“ [...] Na roda discutem-se os informes acerca do dia a dia da escola (como as datas de eventos importantes previstos em calendário, o ‘horário das novas oficinas’, ou ainda notícias sobre o andamento de alguns encaminhamentos já acordados em Roda) e as pautas que podem ser sugeridas e devem ser inscritas por todas e todos que necessitarem ou assim desejarem. A dinâmica da Roda é a de uma reunião de um grande grupo de pessoas em que são atribuídos a alguns integrantes inscritos em

*diferentes papéis organizativos daquele momento (coordenador, “ateiro”, gestor do tempo, ilustrador e um responsável pela publicação da maneira mais visual possível dos encaminhamentos gerados pelo encontro. (Lumiar, 2022 p. 25).*

Conforme explicitam alguns dos estudantes: [...] O que eu mais gosto é o lanche e as rodas da escola, uma vez na roda pensamos nos lanches que os estudantes mais gostam na escola e o que precisa comer de saudável.” (Relato 03, estudante da escola). Entretanto, o processo também evidenciou limites importantes. Nem todos os estudantes se engajaram de forma homogênea, sendo necessário acompanhamento mais próximo de grupos que, por timidez, insegurança ou trajetórias escolares marcadas por menor participação, tendiam a ocupar posições mais passivas. Além disso, a cultura escolar tradicional, ainda presente em algumas práticas e expectativas familiares, por vezes tensionou a ampliação da autonomia estudantil, exigindo investimento contínuo em processos formativos com a equipe e diálogo com a comunidade.

A ampliação dos espaços democráticos na escola materializa-se na criação e no fortalecimento de instâncias coletivas de escuta, deliberação e participação efetiva da comunidade escolar.

Conselhos, assembleias, fóruns e rodas institucionais, quando dotados de intencionalidade formativa e poder real de incidência, contribuem para a construção de uma gestão democrática substantiva, que ultrapassa o plano formal e se enraíza nas práticas cotidianas. Esse movimento implica reconhecer conflitos, negociar diferenças e construir pactos coletivos, compreendendo a democracia como processo em permanente construção.

“ [...] *A roda da turma e as rodas da escola são muito importantes, porque conversamos coisas legais e coisas ruins, como o bullying, racismo que estava acontecendo muito e os horários para que todos brinquem na quadra e na pracinha. O bullying melhorou, mas, sempre volta na roda com colegas novos. (Relato 01, estudante da escola).*”

Por outro lado, a ampliação desses espaços revelou tensões próprias de processos democráticos em construção. A regularidade das assembleias e a qualidade da participação ainda oscilam conforme as condições organizacionais e o grau de mediação pedagógica disponível. Em alguns momentos, observou-se risco de esvaziamento ou de participação mais formal que efetiva, especialmente quando os encaminhamentos não se traduziam rapidamente em mudanças perceptíveis. Também se identificou a necessidade permanente de formação para a escuta, argumentação e tomada de decisão coletiva, tanto por parte dos estudantes quanto dos adultos. Assim, embora os avanços sejam consistentes, a consolidação de uma cultura democrática exige continuidade, intencionalidade formativa e sustentação institucional ao longo do tempo.

## Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como pilar do território e do currículo

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) afirma-se como eixo estruturante do território educativo ao tensionar o currículo para além de abordagens pontuais ou comemorativas. Quando assumida de modo transversal e permanente, a ERER reorienta práticas

pedagógicas, escolhas de conteúdos, linguagens e referenciais epistemológicos. Nesse sentido, o território deixa de ser compreendido apenas como espaço físico e passa a ser reconhecido como campo de disputas simbólicas, memórias e identidades.

A incorporação crítica da EREER no cotidiano escolar favorece a produção de pertencimento, o enfrentamento ao racismo estrutural e a formação de sujeitos capazes de ler e intervir no mundo a partir de perspectivas plurais e contra-coloniais.

Todavia, a consolidação da EREER como pilar permanente ainda enfrenta desafios. Parte da equipe docente encontra-se em diferentes níveis de apropriação teórica e metodológica do

#### ■ conclusões finais

Em um curto espaço de tempo desde a inauguração da escola, pode-se identificar muitos avanços em um projeto de escola que desafia a lógica neoliberal. A própria existência da escola parte, originalmente, de um projeto abandonado de desmonte da educação pública para terceirização a partir de parcerias público-privadas. No entanto, a gestão escolar, bem como a equipe de educadores, em sua maioria formada por profissionais oriundos de escolas e universidades públicas pautaram seu trabalho administrativo e pedagógico nos ensinamentos de Paulo Freire, Bell Hooks, Nilma Lino Gomes, Nego Bispo e tantos outros para construir o que definimos como um “projeto” de escola que parte da Educação Popular. Consideramos um projeto, pois está em plena construção e desconstrução no cotidiano escolar.

Romper com os muros do modelo

tema, o que gera assimetrias na implementação das propostas. Observou-se também a tendência, em alguns momentos, de concentrar as ações em datas específicas ou projetos isolados, risco que exige vigilância pedagógica constante para garantir a transversalidade pretendida. Soma-se a isso a necessidade de ampliar o acervo de materiais pedagógicos qualificados e de fortalecer processos formativos continuados que sustentem mudanças mais profundas nas práticas.

tradicional e cartesiano de educação não é uma tarefa fácil. Muito pelo contrário, exige esforço, dedicação e diálogos constantes. Para construir pontes é necessário garantir a manutenção de uma escola democrática, de metodologia ativa que exige compromisso e ética. Em *Ensinando a Transgredir: Educação como prática de liberdade*, Hooks diz que a pedagogia engajada é mais exigente. “Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos.” (Hooks, 2013, p. 29).

Assim, além das modalidades organizativas do currículo e dos espaços de participação e construção coletiva como rodas de conversa e círculos de diálogo, a escola promove formações pedagógicas trimestralmente atualizadas, voltadas

ao aprofundamento do currículo, da metodologia, dos processos avaliativos, da elaboração de pareceres descritivos, da educação inclusiva e do estudo de diferentes epistemologias e pedagogias.

Dentre essas iniciativas, destaca-se a formação sobre *Pedagogia Crioula*, realizada com a pesquisadora quilombola Fabiana Venceslau, doutoranda que, em novembro de 2025, realizou uma palestra sobre as experiências educativas desenvolvidas no Quilombo Conceição das Crioulas, localizado no município de Salgueiro. A atividade apresentou reflexões sobre práticas educativas construídas no contexto quilombola, evidenciando saberes, memórias e formas de organização comunitária que tensionam e ampliam as perspectivas pedagógicas presentes na escola.

Todas essas formações realizadas tanto pela equipe de gestão escolar quanto por profissionais e pesquisadores convidados demandam tempo institucional, estudo coletivo, recursos, disponibilidade e preparação pedagógica. Nesse sentido, a escola se constitui como uma comunidade de aprendizagem, em permanente processo de formação e reflexão sobre sua prática. Compreende-se, portanto, a escola como um *território vivo de produção de saberes*, situado em múltiplos campos epistêmicos que transcendem o espaço físico tangível. Ela se faz presente na memória, nas experiências e nas práticas de cada

educador e estudante, expandindo-se continuamente para além da sala de aula e configurando-se como um espaço dinâmico de circulação de conhecimentos, culturas e experiências.

“ **Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (Hooks, 2013, p. 35)**

Nesse contexto, a *Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)*, enquanto pilar de uma escola como a Aldeia Lumiar, pressupõe não apenas o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido pela legislação educacional brasileira, mas também um aprofundamento pedagógico que permita compreender e valorizar as diferentes visões de mundo presentes na comunidade escolar. Isso implica desenvolver sensibilidade e abertura para reconhecer os modos de pensar, sentir e interpretar a realidade de estudantes negros, indígenas e imigrantes.

Dessa forma, diferentes realidades, experiências e formas de percepção coexistem no espaço escolar. Em vez de serem limitadas ou submetidas a um modelo único e pré-determinado de ensino-aprendizagem, essas pluralidades tornam-se *fontes de conhecimento, diálogo e ampliação epistemológica*, contribuindo para a construção de um ambiente educativo que valoriza a diversidade, a escuta e a convivência entre múltiplas culturas e saberes.

Os desafios e limites também atravessam esse campo quando consideramos que, conforme já mencionado, nem todos os educadores se encontram na mesma etapa formativa dentro da escola. Nesse sentido, torna-se necessário promover processos contínuos de sensibilização e formação para que esses profissionais possam conhecer, compreender e se identificar com o território e com o corpo social que compõem a comunidade escolar.

Esse processo é fortalecido pela participação ativa da comunidade, formada pelas famílias dos estudantes e também por ex-alunos da escola, que frequentemente retornam em eventos abertos, como o evento *Aquilombando*. Organizado pela escola em articulação com outros serviços da organização da sociedade civil (OSC), e configura-se como uma das principais ações do *Novembro Negro*.

Ao propor uma organização pedagógica que se distancia de métodos tradicionais de ensino, a escola também enfrenta desafios no diálogo com algumas famílias recém-chegadas, que ainda não compreendem plenamente os princípios da metodologia adotada. Como estratégia de aproximação, a escola convida essas famílias a conhecerem o espaço físico e o funcionamento pedagógico da instituição, apresentando os projetos e propostas no início de cada trimestre e compartilhando seus resultados ao final do processo. Ainda assim, em determinados casos, esse movimento não é suficiente para dissipar dúvidas e inseguranças, levando algumas famílias a optarem pela transferência dos estudantes para escolas de caráter mais tradicional e menos participativo.

Entretanto, observa-se que, em muitos desses casos, após alguns meses ou no ano letivo seguinte, essas mesmas famílias retornam à escola em busca de uma nova vaga. Esse retorno geralmente ocorre quando percebem que, na metodologia desenvolvida pela escola, seus filhos e filhas *não apenas aprendiam de maneira consistente, mas também encontravam espaço para expressar suas vozes, participar das decisões e se reconhecer como sujeitos ativos no cotidiano escolar, possibilidades que nem sempre estão presentes em outros contextos educativos*. Por outro lado, há também famílias profundamente engajadas em movimentos sociais e em processos de transformação social que reconhecem na

proposta pedagógica da escola uma oportunidade de promover, desde os primeiros anos do ensino fundamental, autonomia, consciência crítica e participação ativa na vida coletiva.

Essas famílias, muitas vezes, tornam-se também mediadoras da relação entre escola e comunidade, indicando a instituição para outras pessoas e fortalecendo a rede de pertencimento em torno do projeto educativo.

“**Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (Hooks, 2013, p. 36)**

Por fim, nestes sete anos de existência, a história da Escola Comunitária Aldeia Lumiar é marcada por intensos processos de luta, construção coletiva e conquistas significativas. Apesar de relativamente curta trajetória, muitos avanços foram alcançados graças à mobilização e à participação ativa de estudantes, educadores e da própria comunidade escolar. Essas conquistas e inovações também se relacionam com uma postura pedagógica que se coloca em movimento de *insurgência frente aos modelos tradicionais e neoliberais de ensino*, especialmente àquilo que Paulo Freire denominou de educação bancária, caracterizada pela transmissão verticalizada do conhecimento e pela passividade dos estudantes no processo educativo.

Em contraposição a essa lógica, a escola aposta em práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a escola se configura como um espaço onde *sonhos e futuros são construídos coletivamente*, respeitando as singularidades de cada sujeito e, ao mesmo tempo, fortalecendo projetos comuns.

## ■ REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_.STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:**

**a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. 128 p. ; 24 cm. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

LUMIAR, Instituto Lumiar. **Educação para o Agora Metodologia Lumiar**. 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022, 116p.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.