Educação para o Agora

Metodologia Lumiar

Lumiar

Sumário

1 Introdução 3
2 Currículo em Mosaico 6
2.1 Matriz de Competências e Habilidades 9
2.2 Matriz de Conteúdos 11
2.3 Expectativas de Aprendizagem 12
2.4 Modalidades Organizativas 15

3 Gestão Participativa 17
3.1 Divisão dos papéis 19
3.2 Relações sociais 21
3.3 Roda 24
3.4 Roda do Grupo 26

4 Aprendizagem Ativa 27
4.1 Levantamento de interesses 29
4.2 Projetos 38
4.3 Oficinas 55
4.4 Módulos 57
4.5 Leituras de Mundo 59
4.6 Projeto Individual 68

5 Tutor(a) e Mestre(a) 73
5.1 Tutores(as) 74
5.2 Principais funções dos(as) tutores(as) 75
5.3 Mestres(as) 77
5.4 As competências da tutoria e os saberes dos(as) mestres(as): pedagogos(as) e especialistas na Metodologia Lumiar 81

6 Avaliação Integrada 84
6.1 Avaliação formativa de habilidades e conteúdos na Metodologia Lumiar 86
6.2 Procedimentos e instrumentos como elementos de uma avaliação da aprendizagem 88
6.3 Atuação do(a) estudante – autoavaliação e *feedback* 91
6.4 Comunicação dos processos e informações advindas da avaliação 93
6.5 Conselho de classe 97
6.6 Resumo de avaliação 98

7 Multietariedade 100
8 Referências bibliográficas 108

1 Introdução

Estudantes, educadores e educadoras do mundo todo têm sonhado com uma escola diferente por muitos anos. Como educar um coletivo respeitando a individualidade de cada pessoa? Como articular informação e conhecimento como algo útil para o hoje e relevante para o amanhã? Como conciliar o que crianças e jovens *desejam* aprender com o que as pessoas adultas julgam que é *preciso* aprender? E, por fim, o que selecionar do que foi descoberto e desenvolvido pela humanidade para ser explorado de forma que a escola seja permanentemente um local de reflexão e construção de saberes e ideias que impactam as realidades individuais e sociais?

Há muito tempo sabemos que apenas decorando fórmulas, equações e datas não respondemos a nenhuma dessas questões, mas o *como fazer diferente* sempre dificultou a transformação real das ações pedagógicas. Não à toa, inovação em Educação, via de regra, tem passado muito mais por fetiches das tecnologias da informação do que por mudanças verdadeiras no modo de agir e pensar as práticas na escola.

É por tudo isso que a Lumiar vem desde 2002, de maneira absolutamente disruptiva, mudando profundamente preceitos antes tidos como imprescindíveis em uma escola, como os padrões professor(a) e aluno(a), notas, classes definidas por faixas etárias, currículo e aulas organizados por disciplinas, entre outros. A Metodologia Lumiar apresenta um novo paradigma estruturado em seis pilares: Aprendizagem Ativa, Avaliação Integrada, Currículo em Mosaico, Gestão Participativa, Multietariedade e Tutores(as) e Mestres(as).

Com isso, a Metodologia Lumiar foi premiada como uma das 12 propostas pedagógicas mais inovadoras do mundo pela Stanford University, Microsoft e Unesco. Os elementos fundamentais da Lumiar compõem-se não apenas como mudanças e inovações marginais da experiência educacional formal dos(as) estudantes: em conjunto, constituem uma transformação total e radical da forma de se entender e de se estar na escola.

Evidentemente, a configuração atual desta abordagem pedagógica tem história: ela evoluiu ao longo dos anos por meio das profundas reflexões e devolutivas das equipes pedagógicas, das crianças, jovens e famílias que, envolvidos nas práticas de gestão participativa, contribuíram de maneira transformadora e engajada.

Este livro, que apresentará em detalhe os elementos constitutivos da Metodologia Lumiar, é resultado desse processo de transformação. Ele marca o momento em que o modelo pedagógico propõe-se a dar um salto ousado: ir além dos muros das escolas já estabelecidas e ganhar o mundo. Agora, é hora de levar para mais jovens e crianças, no Brasil e no mundo, nas redes públicas e privadas, as experiências transformadoras já ocorridas em São Paulo (SP), Santo Antônio do Pinhal (SP), Poços de Caldas (MG), Porto Alegre (RS), e em outros países, como Stowford (Reino Unido), Lagos (Nigéria) e Budapeste (Hungria), todas acompanhadas pela Lumiar Educação, que trabalha na formação e orientação dessas escolas, conectando essas comunidades globalmente.

Este livro é, também, um convite. A partir de sua leitura, desejamos que você faça parte desse movimento inovador na Educação e que some esforços na mudança radical da forma como encaramos a aprendizagem e as relações humanas.

2 Currículo em Mosaico

O conceito de currículo escolar vem carregando distintas definições ao longo da História da Educação. Em comum, percebemos a ideia de uma organização prévia às práticas pedagógicas, que estrutura o planejamento de experiências e situações de aprendizagem.

Até o começo do século XX, as concepções de currículo se concentravam, principalmente, na *seleção de conteúdos* de cada disciplina e suas respectivas áreas do conhecimento, bem como na importância da *função da escola* como formadora de jovens para o mercado de trabalho. E, por mais que muitas

instituições de ensino ainda persistam em trabalhar a partir dessa visão, há mais de 100 anos, desde os pioneiros da chamada Escola Nova, temos novas percepções que compreendem **os currículos como conceitos mais amplos, que abrangem conjuntos de saberes, práticas e atitudes e que objetivam uma escola não só formadora, mas transformadora.**

Na Lumiar, entendemos que o currículo escolar pode e deve contribuir para essa transformação individual e social. Por meio da exploração de duas matrizes curriculares, uma de Competências e Habilidades e outra de Conteúdos, contemplamos o estudo, a aprendizagem e a produção das diversas áreas do conhecimento transdisciplinarmente.

Nosso currículo se realiza – na prática – em atividades sistematizadas dentro das chamadas modalidades organizativas: Projetos, Módulos, Oficinas, Leituras de Mundo, Projeto Individual e outras atividades permanentes, além da vivência de algumas modalidades dentro da gestão participativa da escola. No que diz respeito ao planejamento dessas propostas, ele acontece a partir do levantamento de interesses e da identificação de necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante e de cada grupo. A articulação das centenas de itens apresentados nas Matrizes de Competências e de Conteúdos é coordenada por meio da plataforma Mosaico, peça-chave na Metodologia Lumiar. Na plataforma, a gestão escolar, educadores(as), estudantes e responsáveis têm acesso ao planejamento, acompanhamento, registro e avaliação dos processos que ocorrem na escola.

A Lumiar, ao trabalhar com as duas matrizes, assume a complexidade inerente ao processo de aprendizagem, rompendo com a lógica de uma suposta linearidade do conhecimento. A aprendizagem, inserida nos desafios contemporâneos, exige um manejo crítico e criativo, considerando diferentes possibilidades de ensinar e aprender. A escolha de oficializar um currículo por competências e habilidades evidencia

o compromisso com essa inovação da educação, propiciando um contexto escolar em que haja uma prática pedagógica ativa e envolvente, que faz com que os(as) estudantes atuem por si e pelo mundo ao seu redor.

Diante disso, na Lumiar, crianças e jovens mobilizam-se em projetos nascidos de problemas reais (particulares ou coletivos) e situações que queiram resolver no momento. A combinação de problemas autênticos e projetos traz a possibilidade do trabalho transdisciplinar, da contextualização real dos conteúdos e da realização prática de atividades. Assim, há uma associação em dois níveis: de saberes teóricos e práticos, e, a partir disso, a possibilidade de um evidente sentido de funcionalidade do que se deve e do que se deseja aprender. A aprendizagem por meio de Projetos, a principal modalidade organizativa da Lumiar, pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades, associadas, ainda, à apreensão de um rol relevante de conteúdos, presentes na Base Nacional Comum Curricular, de todos os níveis da Educação Básica.

Nesse sentido, a Matriz de Competências e Habilidades contempla, também, a orientação da Unesco para um ensino baseado nas *habilidades do século XXI*, principalmente ligadas à colaboração, alfabetização digital, pensamento crítico, resolução de problemas, análise, interpretação, capacidade de síntese, autoconsciência, liderança, comunicação, criatividade etc. A Matriz de Conteúdos, por sua vez, traz um amplo repertório de conteúdos, que pode ser trabalhado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ela busca oferecer possibilidades temáticas para serem exploradas em todos os anos escolares. Esse acesso a conteúdos variados não se dá linearmente, uma vez que a maioria deles pode ser trabalhada com diferentes abordagens e níveis de dificuldade, ampliando, assim, seu potencial de combinação com as competências.

2.1 Matriz de Competências e Habilidades

A Matriz de Competências e Habilidades da Metodologia Lumiar contém uma seleção de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo das experiências de aprendizagem vividas na Lumiar. Ela pressupõe que essa aprendizagem se dê a partir da interação entre as pessoas, entre os(as) estudantes e seus objetos do conhecimento, e que os resultados desses processos tenham impactos positivos na vida de cada indivíduo e em nossa sociedade. Por isso, podemos considerar que essa abordagem se insere nas concepções pedagógicas sociointeracionistas, progressistas e de cunho crítico-social. Empenhamo-nos para que os(as) estudantes possam ser protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem, bem como tenham atitudes assertivas, propositivas e em consonância com os Quatro Pilares da Educação apresentados pela Unesco e elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI:

Aprender a conhecer
Aprender a fazer
Aprender a conviver
Aprender a ser

Criamos, a partir de diálogos e reflexões, uma composição *sui generis*, cujas organização estrutural e nomenclatura próprias garantem a generalidade da visualização do desenvolvimento humano em eixos de desenvolvimento e a especificidade das habilidades, permitindo a intencionalidade na mobilização curricular do campo formal para o real.

Os três eixos organizadores dessas competências são:

1) Pensar, pesquisar e criar;
2) Observar, mover, agir;
3) Sentir, expressar, conectar.

Esses eixos abarcam competências e habilidades que permitem o desenvolvimento de uma gama de operações essenciais para a aquisição do saber: observar, classificar, organizar, explicar, provar, abstrair, reconstruir, fazer conexões, antecipar e concluir. Essas competências e habilidades são humanamente universais, fundamentais para a interação e podem ser potencialmente desenvolvidas a partir de uma ampla interação com o meio. Esse processo de interação com o objeto de conhecimento e com os outros indivíduos possibilita a construção de níveis de saber cada vez mais complexos.

Além disso, vislumbramos explorar um conjunto de competências relacionadas ao raciocínio abstrato, ferramentas lógicas e capacidades de sequenciamento. Todas elas permitem o reconhecimento e a organização cognitiva dos dados do mundo, a fim de estabelecer relações lógico-formais entre eles. E também pretendemos contemplar as competências e habilidades ligadas aos movimentos corporais e às

percepções sensoriais da criança e do jovem. Dessa forma, agrupamos as competências sensório-motoras a serem desenvolvidas no ciclo de aprendizagem da infância até a adolescência.

Selecionamos, adicionalmente, habilidades que envolvem a utilização segura e crítica das tecnologias e instrumentos da chamada "sociedade da informação", portanto, competências associadas às tecnologias de informação e comunicação. Por fim, destacamos algumas competências com enfoque na compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais. Em uma metodologia de educação que propõe a gestão participativa e o trabalho por meio de projetos, as competências socioemocionais são muito importantes para o equilíbrio das relações e interações nos ciclos etários, nos grupos e na escola como um todo.

2.2 Matriz de Conteúdos

A Matriz de Conteúdos na Metodologia Lumiar apresenta uma variedade de conteúdos dos diferentes componentes curriculares e deve ser mobilizada a partir do desenvolvimento de projetos e outras modalidades organizativas vividas na metodologia.

O acesso a essa ampla gama de conteúdos não se dá linearmente, já que grande parte deles pode ser trabalhada com diferentes abordagens e níveis de complexidade, ampliando, assim, seu potencial de combinação com as competências. No entanto, para uma sistematização dos itens que compõem a matriz, um exercício de identificação de quais conteúdos são potencialmente melhor trabalhados em cada etapa de desenvolvimento deve ser considerado.

Os saberes e conteúdos estão organizados por ciclo, em termos de alcance e de ênfase de sugestão. Para tal organização, certos critérios foram ponderados,

como correspondência às diretrizes da BNCC – que indicam, por vezes, expectativas de mobilização e direitos de aprendizagem –, relação com as etapas de desenvolvimento e diálogo com o mundo escolar, possibilitando ao(à) estudante egresso(a) adaptar-se a diferentes escolas e modelos, prosseguindo, assim, com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ambas as matrizes, como mencionado anteriormente, consideram, em sua elaboração, os documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros. Ademais, profissionais das áreas de conhecimento, entre docentes e pesquisadores(as), compuseram o repertório dos diferentes componentes curriculares, contribuindo para o levantamento de um rico leque de conteúdos, que pode ser trabalhado em todos os anos escolares.

2.3 Expectativas de Aprendizagem

O Currículo em Mosaico também é composto pelas Expectativas de Aprendizagem, que são as diretrizes para a garantia de um repertório que o(a) estudante tem direito a aprender, desenvolver e experimentar enquanto vivencia seu processo de aprendizagem na escola. Esse repertório extrapola o âmbito dos conteúdos ou das habilidades e competências, pois seu propósito deriva de uma concepção de educação de qualidade como direito de todos e todas, que se conquista na intersecção de experiências colaborativas, considerando componentes curriculares, habilidades, projetos e vivências, projetados a partir de abordagens integradas.

Para uma prática pedagógica que promova as articulações anteriormente mencionadas e garanta os direitos de aprendizagem dos(as) estudantes, a

Metodologia Lumiar entende como responsabilidade de tutores e tutoras e da coordenação pedagógica o entendimento de quais competências e habilidades precisam ser aprimoradas ou desenvolvidas. Os(as) profissionais envolvidos(as) precisam ter clareza do que, como, para quem e para que ensinar. Nesse movimento, considera-se, também, a necessidade de os(as) educadores(as) promoverem em seus grupos oportunidades nas quais os(as) estudantes participem ativamente de seu processo de aprendizagem, construindo a autonomia necessária para que sejam capazes de mobilizar os elementos que já saibam e identificar aqueles que precisam ser explorados. A metodologia Lumiar acredita ser igualmente importante assegurar a investigação e o estudo de alguns conceitos e temas, no sentido de permitir às crianças e aos(às) jovens o estabelecimento de relações entre diferentes áreas do conhecimento, a fim de coadjuvar aprendizagens e vivências significativas.

Para além do desenvolvimento de competências e habilidades com propósitos formais, a metodologia prevê outras experiências e situações de interação enriquecedoras, significativas e pertinentes ao grupo de estudantes, sendo papel do(a) educador(a) promover espaço e condições materiais para tal.

Vale ressaltar que a elaboração desses pressupostos não pode ser traduzida como uma listagem de elementos que devem ser trabalhados obrigatoriamente, mas sim por uma orientação ao trabalho dos(as) educadores(as), auxiliando seus planejamentos. Portanto, os itens descritos não são parâmetros que os(as) estudantes devam alcançar sozinhos(as), mas que consideram o(a) educador(a) como interlocutor(a) qualificado(a) e responsável que, com a parceria da equipe gestora da escola, promove ações e situações que permitam o desenvolvimento e conquista dos(as) estudantes de seu grupo.

As expectativas apresentam um caráter amplo, congregando elementos curriculares a uma visão do desenvolvimento. Desse modo, não traz necessariamente um enfoque em conteúdos nem tampouco pretende se configurar como uma lista de itens que, uma vez alcançados, deixam de ser importantes. Alguns aspectos apontados nos ciclos podem se aproximar mais de marcos de desenvolvimento do que se configurarem como as expectativas de apreensão de conteúdos.

Temos, acima de tudo, a preocupação em acolher os processos. Por isso, essas expectativas não devem ser encaradas na perspectiva do resultado, muito menos de um resultado padrão. As referências aqui apresentadas não passam por um processo de idealização da infância e da juventude, mas se ocupam do entendimento de se garantir determinadas experiências escolares que contribuam para a formação do ser como sujeito ativo que necessitará de recursos essenciais para a conquista cada vez maior de sua autonomia física, intelectual e afetiva.

Por fim, o intuito é que, à medida que todos(as) forem utilizando o documento como referência, este possa sempre passar por revisões, para que, aos poucos, conquiste sua melhor representatividade, estabelecendo um diálogo de impacto com a escola, com os(as) educadores(as) e com os(as) estudantes.

2.4 Modalidades Organizativas

Na Lumiar, pensando na rotina escolar, a aprendizagem acontece por meio das Modalidades Organizativas, que são um conjunto de atividades orientadas por uma intencionalidade curricular, com tema e objetivo que dão forma às experiências de cada grupo. Essas atividades buscam "amarrar" tudo o que está sendo ensinado/aprendido durante um período de tempo determinado.

Então, essas modalidades são modos de organizar e coordenar a rotina, mobilizando competências e conteúdos de cada estudante e de cada grupo. O objetivo é que essa articulação sirva para a atuação das crianças e dos(as) adolescentes na transformação de sua realidade e da realidade à sua volta.

São parte de nossas Modalidades Organizativas em Gestão Participativa:

- Roda
- Roda de ciclo
- Momentos de tutoria

São partes de nossas Modalidades Organizativas em Aprendizagem Ativa:

Projetos

Oficinas

Módulos

Projeto Individual

Leituras de Mundo

Atividades permanentes
(momentos de leitura, de estudo individual autônomo, de tutoria, entre outras)

3 Gestão Participativa

Na Metodologia Lumiar, as relações sociais, as práticas pedagógicas e a organização do cotidiano escolar são geridas de maneira participativa, ou seja, envolvendo os(as) agentes participantes do dia a dia escolar: equipe administrativa, equipe pedagógica, corpo discente e famílias. Esse princípio é orientado pelo reconhecimento de que a prática participativa é desejável para além dos muros da Escola. Projeta-se, assim, para o âmbito escolar, o funcionamento esperado de uma sociedade democrática, de maneira que a formação participativa de crianças e jovens influencie sua atuação na sociedade em que se veem inseridos(as), no presente e no futuro.

Ao olhar para a Escola, contudo, não é possível deixar de reconhecer que existem diferenças essenciais entre as crianças e jovens e os(as) demais agentes desse ambiente – a começar pela idade e fase do desenvolvimento, pela dotação de repertório, pela ação cotidiana e pelas responsabilidades atribuídas a cada um(a). Assim, a gestão escolar participativa na Lumiar não é uma prática que assume que todos(as) os(as) agentes escolares são iguais. Reconhecendo suas diferentes características e atribuições, ela se realiza de maneira elaborada no cotidiano escolar, de forma a considerar:

- As regras gerais necessárias que vinculam e orientam todos(as) os(as) participantes da vida em sociedade e, portanto, da vida escolar;

- As definições específicas que guiam a atuação no âmbito escolar, os direitos e deveres de cada agente no cotidiano da Escola;

- Os elementos mediadores e balizadores das relações entre esses(as) agentes, resguardando a principal atividade fim da Escola - construir um ambiente com a intenção de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de indivíduos para uma atuação autônoma e cidadã, seja na perspectiva da infância e da juventude, seja como investimento para um futuro adulto produtivo social e profissionalmente.

A gestão participativa depende de uma clara divisão de papéis, combinada a uma definição de quais ações cotidianas, direitos e deveres recaem sobre os(as) participantes da vida escolar. A divisão de papéis e a definição dos direitos e deveres comuns são importantes, mas por si só não realizam o potencial papel da Escola. Fosse assim, a Lumiar repetiria o que tantas formas de educação tradicional operam: meras cartas de princípios agradáveis aos olhos, distantes, no entanto, de transformação real e significativa por estarem pouco ou nada articuladas com as experiências vividas da comunidade.

3.1 Divisão de papéis

A gestão participativa depende de uma clara divisão de papéis. Reconhecer que adultos(as) são responsáveis pelas crianças e jovens da Escola é assumir que existe uma diferença entre os indivíduos, fundamentada pelo tempo em que uns(as) e outros(as) têm de existência e pelo grau de responsabilidade que sua etapa de desenvolvimento lhes permite arcar. Esse reconhecimento não determina a autoridade total e irrestrita – que, se não for legítima, dialógica e dialética, traduz-se em autoritarismo – dos(as) adultos(as) sobre as crianças e jovens, ou vice-versa, mas explicita diferentes graus de responsabilidade na operação cotidiana da escola.

Aos(às) profissionais da equipe administrativa da escola cabem, essencialmente, as ações de organização das condições básicas de funcionamento estrutural da instituição escolar – as atividades-meio, tendo como finalidade a realização dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento. São tarefas relacionadas à manutenção da infraestrutura da escola, à organização mobiliária e imobiliária do entorno da aprendizagem, ao provimento das condições de trabalho necessárias e facilitadoras do processo de desenvolvimento das crianças e jovens matriculados(as) na escola, às relações da escola com seu entorno geográfico imediato e social mais amplo – zelando, principalmente, pelo alinhamento entre as práticas escolares e o ordenamento legal e jurídico da cidade, do estado, do país e do mundo. Enfim, a essa equipe cabe a gestão dos fatores organizacionais que respaldam atores e atrizes protagonistas dentro da escola.

Aos(às) profissionais da equipe pedagógica cabem atividades relacionadas ao planejamento, acompanhamento, registro, avaliação e reflexão das práticas cotidianas entre estudantes, entre educadores(as) e estudantes, entre educadores(as) e famílias, além da atuação mais importante do cenário escolar: a relação em si de ensino-aprendizagem entre os indivíduos, assim como sua mediação com todos os elementos que possam contribuir e impactar nesse processo. Fundamentalmente, as atividades pedagógicas devem ser orientadas à realização dos direitos descritos anteriormente. Além disso, cabe a esse grupo o alinhamento das práticas às demandas legais e de responsabilidade da escola enquanto instituição perante famílias e sociedade.

As crianças e os(as) jovens participantes da vida escolar são o centro da organização pedagógica e administrativa. São eles(as) os(as) detentores(as) dos direitos levantados na seção anterior deste documento, de forma que seu papel na escola inclui a participação nas atividades propostas pela equipe pedagógica, sejam elas coletivas ou individuais – projetos, oficinas, assembleias, pesquisas etc. Vale ressaltar que a participação nas assembleias se dá com igualdade de voto perante todos(as) os(as) participantes, de maneira que está assegurada, neste

espaço da gestão participativa, a justiça tão cara à construção democrática, sem que se abra mão da necessária divisão de papéis. Por outro lado, cabe também às crianças e aos(às) jovens o envolvimento ativo na construção e gestão das propostas pedagógicas, projetos e atividades, uma vez que a eles(as) se reconhece o direito essencial de opinar e de expor seus pontos de vista sobre o andamento do processo pedagógico, bem como se estende o convite para a construção coletiva.

Às famílias cabem, no âmbito escolar, ações que garantam o acesso e o máximo aproveitamento das práticas pedagógicas e de experiências sociais promovidas pela escola. Essas atividades são permanentes (como levar os(as) estudantes à escola de maneira a garantir sua chegada no horário, providenciar materiais e condições para sua participação na vida escolar, participar do processo educativo de seus filhos e filhas etc.).

3.2 Relações sociais

Uma visão de mundo em que impere a justiça, o respeito à autonomia e à diferença, a afetividade nas relações e o valor da construção coletiva é o que fundamenta a gestão das relações na Metodologia Lumiar.

Assim, embora reconheçam-se as distintas responsabilidades de cada grupo partícipe da vida escolar, prioriza-se, entre todos e todas, o tratamento respeitoso que considere cada um e cada uma em sua individualidade, sem que se confundam pessoas com seus cargos ou posições na escola. Nesse sentido, a base de uma sociabilidade agradável e construtiva é o reconhecimento de que cada pessoa é uma pessoa, a ser tratada por seu nome, faça ela parte da equipe administrativa, pedagógica, do corpo discente ou das famílias. O nome é o primeiro elemento condutor do reconhecimento da identidade de cada um(a); deve ser ele, portanto, o condutor da comunicação na comunidade escolar.

Além disso, importa reconhecer que a vida escolar é marcada por experiências de convivência constante e emergente. Dessa maneira, na Metodologia Lumiar, busca-se evitar que as relações resvalem no desrespeito, de forma que são indesejáveis os tratamentos preconceituosos, que exploram e ridicularizam os indivíduos a partir ou por conta de suas características pessoais físicas, psicológicas, culturais, emocionais etc.

Deve-se reconhecer que as relações em sociedade são potencialmente conflitivas, uma vez que o espaço social é o espaço do encontro com o outro, que é, naturalmente, diferente. Assim, brigas, discussões, discordâncias, desafetos e estranhamentos podem emergir cotidianamente. Não é papel de nenhum membro da comunidade escolar abafar ou embotar os conflitos que porventura presencie, salvo em situações de agressão física ou qualquer tipo de coerção, verbal ou emocional que demandem imposição imediata de limite. Sob a perspectiva da construção participativa, os conflitos são encarados como uma ótima oportunidade para a construção e reconstrução coletiva de sentido, reflexão e organização. Cabe aos(às) adultos(as), nesse sentido, empenhar um olhar sensível para compreender a necessidade de cada relação e momento, assumindo uma postura de mediação que permita aos lados envolvidos no conflito ou discordância a conquista de uma reflexão madura e corajosa sobre as condições que geraram a crise, o resgate do desenrolar dos fatos e a necessária assunção não de “culpa” sobre o ocorrido, mas de responsabilidade compartilhada sobre os passos necessários ao restabelecimento da boa convivência.

Um exemplo é o preconceito. Imagine que algum(a) integrante da comunidade escolar seja objeto de uma fala preconceituosa por parte de outro(a) integrante (sejam eles[as] estudante, educadores[as], familiares etc.). A Lumiar enxerga como primeiro passo importante à construção da autonomia a

possibilidade de um enfrentamento direto e claro sobre o acontecido: aquele(a) que se sentiu desrespeitado(a) tem o direito de comunicar a seu(sua) "agressor(a)" e ter acolhido seu sentimento, seja por meio do reconhecimento do ato ou por um pedido de reconciliação. É possível que o indivíduo-alvo do preconceito seja um(a) estudante que não se sente confortável em confrontar um(a) colega ou educador(a) que lhe tenha, em sua opinião, faltado com o respeito. É seu direito recorrer a uma terceira parte, em busca de mediação. Nesse caso, o tutor ou a tutora é seu primeiro recurso: será seu papel trazer as duas partes envolvidas no conflito para um espaço de conversa franca, em que cada lado há de expor sua visão sobre os fatos. Ao(à) tutor(a) caberá encaminhar a interação de maneira que quem se sentiu agredido(a) possa se expressar e quem agrediu possa se justificar (se for o caso), mas que fique claro para todos(as) que uma ofensa preconceituosa não faz parte do cotidiano escolar e social, e não deve ser tolerada nem na escola, nem fora dela.

Se julgar pertinente, o(a) tutor(a) ou o(a) estudante envolvido(a) pode recorrer a alguma instância formal prevista na escola, por exemplo, à Roda ou à Roda do Grupo (assembleias), buscando relatar o acontecido (expondo ou não os[as] envolvidos[as]) e orientando sua fala à problematização da questão do preconceito e seu lugar na escola.

3.3 Roda

A Roda é a assembleia escolar na Metodologia Lumiar. Nesse espaço, todos os(as) agentes do cotidiano escolar têm lugar, voz e voto. Nela, discutem-se os informes acerca do dia a dia da escola e as pautas que podem ser sugeridas e devem ser inscritas por todas e todos que necessitarem ou assim desejarem.

A Roda, que ocorre uma vez por semana durante pelo menos uma hora, envolve ordinariamente todos(as) os(as) estudantes do ciclo amplo do Fundamental (I e II) e Médio, e as crianças da Educação Infantil, a depender do contexto escolar.

As pautas levadas à Roda dizem respeito a questões atinentes à convivência e atuação de toda a comunidade escolar. Pautas específicas da convivência de cada ciclo devem ser levadas às Rodas dos Ciclos.

O funcionamento da Roda depende, essencialmente, do envolvimento dos(as) participantes, e nela a gestão participativa direta se faz presente. Assim, é desejável que os(as) estudantes sejam os(as) coordenadores(as) da roda, coordenando as inscrições de informes, pautas, a ordem e o tempo das falas, a forma de debate (livre ou moderado), junto com um(a) adulto(a) quando necessário. Essa organização realiza uma prática democrática direta, que depende fundamentalmente do tamanho do grupo envolvido. Em nome de um ritmo ideal para atingir decisões ou resolução e encaminhamento de múltiplas pautas, a Roda pode assumir caráter indireto e representativo, por exemplo, com a formação de comissões especializadas que podem tratar de certos temas em outros momentos da rotina, desenhar propostas e levá-las à votação do coletivo amplo posteriormente. Além disso, representantes podem, também, assumir o papel de levar à Roda as demandas de cada grupo.

Basicamente, a dinâmica da Roda é a de uma reunião de um grande grupo de pessoas, em que são atribuídos a alguns(as) integrantes inscritos(as) diferentes papéis organizativos daquele momento: coordenador(a), ateiro(a) (responsável pela ata), gestor(a) do tempo (de tempo de fala e das etapas da Roda), ilustrador(a) e um(a) responsável pela publicação da maneira mais visual possível dos encaminhamentos gerados pelo encontro.

Esse grande grupo se organiza em um espaço num formato de roda, visando garantir que todos e todas possam se ouvir e se ver.

O registro e a comunicação do que foi decidido e encaminhado são fundamentais para a legitimação dessa instância e para as eventuais/necessárias retomadas. Assim, atas, cartazes, livros de registro e manual de combinados devem ser publicados e estar acessíveis a todos e todas da comunidade.
A criação e a análise constante de novas estratégias de comunicação desses elementos (decisões e encaminhamentos) da Roda são desejáveis e inerentes à vivência participativa-democrática. É no exercício da documentação (registro e comunicação) que se fazem valer as regras e combinados, o que permite que se possa recorrer a um assunto, a dar andamento à organização coletiva-comunitária e, ainda, que se recapitule a história e a evolução daquele grupo, com seus avanços, recorrências, retrocessos, revisões.

3.4 Roda do Grupo

A Roda do Grupo é o elemento organizador de combinados internos pertinentes apenas a um grupo multietário da Metodologia Lumiar. Uma vez que existem elementos flexíveis na rotina semanal, e que cada grupo tem suas questões de convivência, organização e de desenvolvimento e aprendizagem, cabe àquele conjunto de indivíduos (tutor[a] e estudantes) gerir essa sociabilidade específica. Essa roda tem papel importante e direto na configuração de uma convivência mais rica, sincera e afetiva do grupo. Há ainda outras modalidades que podem contribuir com o processo organizacional do grupo, mobilizando habilidades que contribuirão diretamente com o processo de construção da autonomia dos(as) estudantes, como os Momentos de tutoria.

Essa roda pode servir, por exemplo, à definição de metas compartilhadas pelo grupo ou para indivíduos, que podem surgir a partir de conversas sobre o que cada um(a) pode melhorar e sobre o que o grupo precisa enfrentar como desafio a vencer. A Roda do Grupo tem uma função parecida com a Roda geral da escola, podendo ser compreendida como a possibilidade de dar um *zoom* nessa parcela de coletivo que está dentro do coletivo maior, para lidar com conflitos que normalmente ocorrem ali, dificuldades nas relações, na aprendizagem, na organização do espaço, criação de regras e combinados específicos.

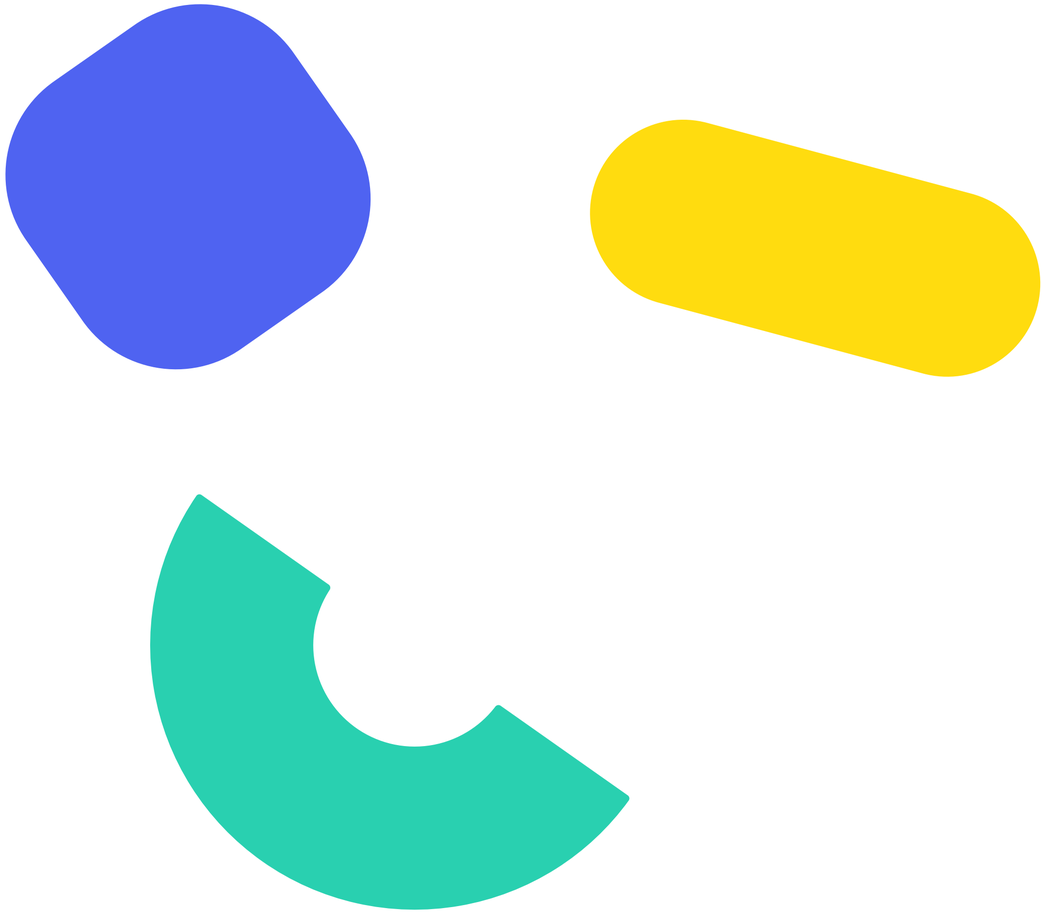
4 Aprendizagem Ativa

A aprendizagem ativa tem como principais características a intenção de permitir que o(a) estudante seja corresponsável por seu processo de aprendizagem, se contrapondo ao ensino dito tradicional, calcado no paradigma da "transmissão de conhecimento" de quem sabe mais, o professor e a professora, para quem sabe menos, as crianças e adolescentes.

Ao levarmos em consideração os interesses dos(as) estudantes, bem como suas necessidades de aprendizagem, podemos oferecer um ambiente em que todos(as) possam se comprometer com o próprio desenvolvimento, aprendendo com vontade, propósito e prazer, mesmo quando consideramos os desafios e dificuldades inerentes a qualquer situação educativa.

Na Lumiar, a aprendizagem ativa acontece por meio das Modalidades Organizativas, que dizem respeito a um conjunto de atividades orientadas por uma intencionalidade curricular, com tema e objetivo, que dão forma às experiências de cada grupo. Assim, as modalidades organizativas buscam “amarrar” tudo o que está sendo ensinado/aprendido durante um período de tempo determinado.

Então, as modalidades organizativas são modos de organizar a rotina mobilizando competências e conteúdos de cada estudante e de cada grupo. O objetivo é que tal articulação sirva para atuação das crianças e adolescentes na transformação de sua realidade e da realidade à sua volta.



4.1 Levantamento de Interesses

O processo de Levantamento de Interesses consiste na elaboração de uma cuidadosa observação e investigação sobre temas e assuntos que os(as) estudantes expressam ter curiosidade ou desejo de explorar, coletados a partir das percepções que educadores e educadoras têm no dia a dia – na convivência com as crianças e com os(as) jovens, bem como a partir de dinâmicas em grupos propostas para essa finalidade. Concatenados aos interesses, tutores(as) avaliam quais necessidades de aprendizagem individuais e coletivas podem e/ou devem ser encaminhadas para as diferentes Modalidades Organizativas.

Para atividades dirigidas de Levantamento de Interesses, é importante colocarmos em prática situações que possibilitem a expressão de sentimentos e ideias dos(as) estudantes, como momentos de registro e reflexão em grupo e individuais, acompanhados de sondagens que o(a) tutor(a) deve proporcionar. No geral, recursos como a elaboração de mapas mentais ou conceituais, discussão de situações-problema (reais), Leituras de Mundo e análise do entorno são eficientes para a viabilização dessa etapa.

Destacamos nas próximas páginas sugestões e ideias para o Levantamento de Interesses:

etapa 1

Ampla e genérica

Objetivo

Gerar e captar interesses.

Ações

Trabalho com listas, perguntas e respostas, leituras de textos e informativos, expressão oral.

Sugestões de recursos

Abordagem direta: orientada por perguntas abertas que requerem mais de uma palavra como resposta. As respostas podem ser em forma de listas, frases concatenadas ou discurso, de acordo com o perfil de cada grupo. Essas perguntas podem ser as seguintes: “Como podemos descobrir...?”, “O que sabemos sobre...?”, “O que aconteceria se...?”, “Vamos nos perguntar por que...?”;

Conteúdos: mídias e conteúdos coletados como Leitura de Mundo podem ser apresentados aos(às) estudantes para que iniciem um debate livre sobre o que viram, expressando, assim, o que lhes interessa em particular, problematizando as direções que podem seguir;

Experiências particulares ou problemas reais do cotidiano: uma discussão sobre experiências particulares que os(as) estudantes têm em outros espaços que não a escola (família, férias, outras comunidades das quais participam) pode ser outra maneira para que levantem interesses e curiosidades que desejam explorar;

Temas usados em Modalidades Organizativas do período anterior: o(a) tutor(a) também deve retomar alguns pontos não explorados em projetos, módulos e oficinas anteriores, para que os(as) estudantes recordem possíveis interesses ou necessidades que devem ser explorados ou aprofundados;

Interpretação sensível do(a) tutor(a): considerando que nem tudo vem à tona verbalmente, o(a) tutor(a) deve observar as situações de troca espontânea, brincadeiras, jogos simbólicos (faz de conta) e interações variadas dentro e fora do contexto de atividades de modo geral para identificar interesses e necessidades diferentes (requisito básico para a Educação Infantil).

etapa 2

Associações

Objetivo

Contextualizar interesses.

Ações

Categorizações, tabulações, desenhos, criação de esquemas, criação de mapas mentais/conceituais, entre outras.

Sugestões de recursos

Utilização de dinâmicas: proposição de dinâmicas como a de chuva de ideias ou outras semelhantes, para que os(as) estudantes associem subtemas aos temas maiores captados genericamente. Podem ser realizadas em pequenos grupos, que discutem e depois trocam impressões entre si. É importante que essa atividade seja realizada também de forma gráfica;

Apresentação de informações: feita sobre os principais temas utilizando material escrito, audiovisual ou qualquer outro que contribua para que o(a) estudante compreenda os possíveis alcances dos assuntos. Pode ser realizada em pequenos grupos, promovendo, em seguida, a troca entre todos(as) para compartilhamento de descobertas;

Problematizações dos temas por meio de imagens: o(a) tutor(a) pode selecionar imagens instigantes para que os(as) estudantes realizem alguma reflexão sobre o tema. Esse processo pode ser mais rico no grupo maior;

Criação de questões sobre cada tema: os(as) estudantes fazem uma lista de questões relativas a seu interesse sobre cada tema.

etapa 3

Mobilização

Objetivo

Organizar material e sistematizar os temas. A terceira etapa mobiliza o processo de concatenação com as necessidades pedagógicas.

Ações

Visualização e análises de esquemas, tabelas, gráficos, textos, além da criação de registros e sínteses.

Sugestões de recursos

Dinâmicas problematizadoras em que os(as) estudantes reflitam sobre semelhanças e diferenças entre os temas, sobre sua pertinência e relevância para o momento do grupo, da escola ou da cidade, buscando, também, conectá-los às demandas reais da sociedade. A condução do(a) tutor(a) nesse processo, que é intencional e objetiva, analisa, também, a pertinência e a viabilidade das ideias que os(as) estudantes propõem, levantando questionamentos que auxiliem cada um(a) deles(as) a chegar a conclusões próprias. É fundamental, nesse momento, que essa análise seja feita à luz das respectivas necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes e das expectativas de aprendizagem para o ciclo.

Apresentação de material representativo das duas primeiras etapas em forma de tabela, gráfico ou lista de perguntas registradas sobre esses momentos anteriores. Aqui também podem ser utilizadas imagens dos(as) estudantes trabalhando e cópias de seus registros.

etapa 4

Estruturação

Objetivo

Definir quais modalidades organizativas atendem ao objetivo pedagógico do momento.

Ações

Análises de desenhos esquemáticos, mapas mentais/conceituais, textos, discussões e registro de conclusões.

Sugestões de recursos

O(a) tutor(a) pode apresentar as conexões que identificou entre os temas discutidos, as necessidades pedagógicas e as Modalidades Organizativas que podem ser trabalhadas. Nesse sentido, essa apresentação pode ser oral, com recursos de multimídia ou com qualquer outro que apresente de maneira concreta as devidas associações.

etapa 5

Encaminhamentos finais

Objetivo

Compartilhar decisões e registrar compromissos. Essa etapa visa sintetizar todo o processo vivido e socializar resultados.

Ações

Compartilhamento, com o coletivo, de um compromisso de trabalho para o período e busca por mestres(as) (em caso de necessidade).

Sugestões de recursos

Registro dos encaminhamentos finais e inclusão da modalidade no quadro de rotina.

Em suma, **o preparo de cada etapa apresentada não precisa, necessariamente, acontecer como descrito, mas nunca deve perder seu caráter problematizador e organizador das ações.** Também é preciso lembrar da importância de um constante e sensível olhar do(a) tutor(a), para que sejam considerados os elementos não expressados claramente pelos(as) estudantes em momentos de entrosamento e troca espontânea.

As estratégias de levantamento e sistematização de interesses se relacionam, ainda, com processos de autoavaliação do período, possibilitando ao(à) estudante um mergulho no desenvolvimento de seu autoconhecimento, importante para seu envolvimento ativo em sua própria aprendizagem.

Levantamento de Interesses: embasamento teórico

A consideração pelos interesses dos(as) estudantes ao longo de todo planejamento pedagógico na Metodologia Lumiar carrega relação direta com as ideias e concepções do filósofo e pedagogo John Dewey.

O norte-americano Dewey (1859–1952) foi um representante da chamada escola pragmatista, corrente filosófica que, para o campo da educação, contribuiu para a crença dos efeitos práticos que os objetos de estudo da escola poderiam alcançar e, no caso do autor, para os impactos políticos e sociais que a escola e toda a comunidade escolar poderiam e deveriam almejar. Ele produziu intensamente textos sobre pedagogia, sendo considerado um dos nomes mais importantes da educação do século XX.

Para Dewey, há três considerações muito importantes sobre as bases do interesse natural. Segundo o autor, os interesses estão na atividade impulsiva e espontânea do ser, carregado de uma característica ativa e propulsiva – "Há alguma coisa de motriz, de dinâmica", escreveu. Em segundo lugar, ele também pode ser pessoal e possuidor de aspecto emocional, de uma face subjetiva que faz com que possa ser interpretado como um sentimento; por último, nas palavras do pedagogo, o interesse é também objetivo, pois busca concretização e prende-se a algum objeto, deixando de ser apenas um sentimento – "qualquer consideração integral sobre o interesse deve, portanto, concebê-lo como uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a fim de atingir um objeto, dentro de cada um de nós" (DEWEY, 1973, p. 72). Assim, o conceito de interesse se mostra de maneira condizente com o trabalho que realizamos no dia a dia, dentro dos ciclos de aprendizagem e desenvolvimento das escolas Lumiar.

Buscando a etimologia da palavra, uma segunda significação para o termo interesse é "estar entre". Ou seja, o interesse pressupõe a relação entre a pessoa, seu objeto de estudo e os resultados de sua ação. Nessa lógica, o princípio de "tornar as coisas interessantes" deve ser compreendido, para a escola, como a seleção do material e dos temas explorados, considerando os desejos das crianças e jovens, assim como a forma de apresentação desse mesmo conteúdo, de tal maneira que haja conexão com significados já construídos.

Dewey explora a ideia de interesse no contexto educacional como fator de relevância, porém passível de muito cuidado em seu tratamento, dadas as dimensões externas e internas de tal relação. O interesse vincula-se aos meios e fins das atividades e dos objetivos da vida. O fim de uma atividade é o que dará valor aos passos intermediários empreendidos pelo(a) estudante em seu percurso de atividade, de exploração e de aprendizagem em si. É também

o fim que se almeja alcançar que estabelecerá o nível de complexidade e o prazo que o percurso de atividades terá.

Assim, o desenvolvimento do interesse ocorre ao longo da vida e se complexifica e se estrutura com cada vez mais referências, conforme as experiências que cada um(a) vivencia. Um interesse legítimo, segundo o autor, é aquele que impacta no crescimento ou no desenvolvimento das atividades que o próprio interesse gerou. Na educação e na escola, considerar interesses se faz necessário e trata-se, de fato, de cuidar para que temas, conteúdos, conceitos e conhecimento em geral sejam introduzidos na vida infantojuvenil como meios de levar adiante atividades em busca de um fim. Essa compreensão se diferencia da ideia de tornar conteúdos escolares agradáveis ou excitantes, do princípio do prazer direto em atividades ou do objetivo de simplesmente saciar curiosidades. Ter um interesse verdadeiro é sinal de que algo está sendo trabalhado em conexão com o(a) estudante, sendo um objeto de sua identificação.

O conceito de interesse também foi fundamental para o desenvolvimento do pensamento de Ovide Decroly (1871–1932). Fortemente influenciado por Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Decroly entendia que a presença e a interação com o meio eram essenciais para que os(as) estudantes entrassem em contato com seus próprios interesses e, a partir daí, aprendessem de fato. O teórico acreditava que a necessidade, o interesse e a interação eram a base de toda atividade estudantil, possibilitando o observar, o associar e o expressar-se. A partir desse processo, se daria a vida intelectual e, por isso, Decroly é considerado um dos grandes precursores das metodologias ativas na escola.

Embasando-se nesse pensamento, o educador passou a desenvolver sua trajetória profissional na escola, preferindo trabalhar com grupos e compondo o ambiente escolar com elementos provenientes do meio ou que emergiam do dia a dia. Para isso, desenvolveu métodos e atividades que garantiam o estado de envolvimento do(a) estudante em que, nitidamente, estariam interessados(as) ou, em outras palavras, empenhando a observação, realizando associações e expressando descobertas e questões.

Dessa maneira, Decroly desenvolveu o que chamou de Centros de Interesse. Utilizar a criação de um centro de interesse era uma estratégia pedagógica que envolvia desde a seleção de temas até a forma de abordá-los. Esses temas deveriam ser provenientes do meio, e seus elementos estarem em conexão com o que seria relevante para os(as) estudantes. Para compô-los, escolhia-se um tema que deveria estar relacionado à criança, à sua família, à escola, à sociedade, aos animais, às plantas ou à Terra; em seguida, aplicavam-se as etapas de observação, associação e expressão, e cada uma delas consistia em uma série de atividades. A etapa de observação visava o contato com o tema por meio de comparações, cálculos, experimentações e desenhos, por exemplo. A segunda consistia em atividades de associação, para que as crianças estabelecessem relação com outras ideias, realidades ou áreas do conhecimento e, principalmente, com as necessidades da sociedade relacionadas ao tema. Já a última, a da expressão, buscava levar o(a) estudante a revelar seu aprendizado: o conhecimento trabalhado deveria ser verificado e comunicado de maneira concreta – por meio de trabalhos manuais, de desenho, da música ou utilizando linguagens como a escrita, a matemática ou outros símbolos e sinais, como os sinais musicais, por exemplo.

O que justifica a breve apresentação desse método é a ênfase que esses autores educadores conferem ao sentido da vida escolar um processo que tem pontos de partida que permitem que o(a) estudante seja o que ele(a) pode ser, e não o que se deseja que seja, o que resulta em respeito à sua personalidade e às condições biopsíquicas e sociais.

Por tudo isso, a Metodologia Lumiar acredita que seja necessário considerar o interesse como a alavanca mais eficaz de toda aprendizagem – não qualquer interesse, mas aquele se relaciona com as manifestações dos(as) estudantes de maneira profunda e, assim, se conecta com seus desejos e necessidades pedagógicas.

4.2 Projetos

Na Metodologia Lumiar, os Projetos acontecem em períodos de um trimestre. É por meio deles que os conteúdos curriculares de diferentes disciplinas e o olhar para o desenvolvimento de habilidades se misturam e são explorados, uma vez que a natureza desse trabalho é inter e transdisciplinar. Dessa maneira, as matérias não mudam seus objetos de estudo, mas se relacionam e dialogam, e nos lembram que a realidade que vivemos fora da escola não é dividida por disciplinas.

Outra característica fundamental do Projeto é a conscientização permanente sobre o processo, tanto em relação aos(às) estudantes (já que a avaliação das habilidades e competências deve ser contínua) quanto à proposta (para que se ajuste o que for necessário ao longo do processo).

Todo gerenciamento dos Projetos, do planejamento à avaliação, deve ser realizado por meio da plataforma Mosaico. A plataforma permite que eles sejam visitados e revisitados sempre que preciso, e que tenham suas etapas descritas e guiadas para que o percurso seja documentado de acordo com o que a Metodologia Lumiar acredita ser necessário.

Antes do início do Projeto, o(a) tutor(a) irá tomar consciência do mapa de desenvolvimento do grupo e dos(as) estudantes individualmente, bem como das expectativas de aprendizagem previstas para aquele ciclo. Concluída essa fase preliminar, o(a) tutor(a), junto ao(à) mestre(a) e aos(às) estudantes, deve organizar o Projeto. Durante a primeira etapa, o grupo e os(as) educadores(as) (tutor[a] e mestre[a]) esclarecem o foco do projeto e as questões a serem trabalhadas. Nessa fase, é importante que estudantes compartilhem seus conhecimentos e as experiências sobre o tema. Na segunda etapa, todos(as) podem se organizar a fim de pesquisar e coletar dados iniciais, levantar hipóteses, pensar em soluções para o que estão buscando etc. Isso pode acontecer das mais diferentes e ricas maneiras: desde coleta de dados secundários em livros e internet, criação de diagramas, produção de dados primários, até entrevistas e observações diretas sobre o tema estudado. Nesse momento, os(as) estudantes registram, compartilham e sistematizam as ideias e informações que surgem de suas observações. Finalmente, na terceira etapa, com a orientação dos(as) educadores(as), todos(as) realizam as atividades de culminância, em que se envolvem na elaboração do produto final resultante de toda a investigação, além de organizarem a história desse processo, para que suas descobertas sejam resumidas e compartilhadas.

O papel da alfabetização nos Projetos

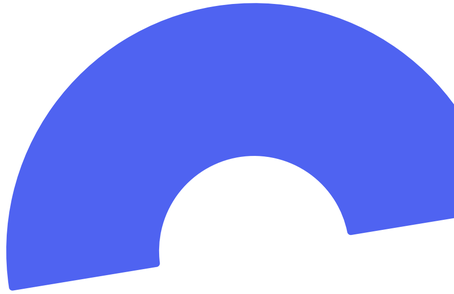
Como trabalhar expectativas relacionadas à alfabetização durante o desenvolvimento do projeto?

Essa questão certamente acompanha muitos(as) educadores(as). Tutores(as) e mestres(as) precisam ter em mente que não faltam oportunidades para que os(as) estudantes mais novos(as) se relacionem com o universo da linguagem escrita. Um novo vocabulário, por exemplo, pode ser apresentado durante o projeto, e as definições que cada criança tem sobre os significados das palavras podem ser exploradas. Outras habilidades de leitura e escrita são mobilizadas das mais diversas maneiras, acompanhando as diferentes hipóteses alfabéticas dos(as) estudantes na realização de suas atividades dentro dessa modalidade organizativa, sempre de maneira contextualizada.

Os projetos promovem experiências linguísticas e comunicativas na medida em que os(as) estudantes, desde cedo, trocam ideias, fazem perguntas, questionam educadores(as) e especialistas com os(as) quais têm contato, além de discutirem e argumentarem sobre diferentes aspectos do trabalho em que estão envolvidos(as). Na perspectiva de enfatizar o papel da competência comunicativa no processo de desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, considera-se que as crianças têm algo interessante para comunicar, algo que lhes seja significativo e importante. Dessa forma, os(as) estudantes buscam diversas maneiras de expressar aquilo que desejam comunicar. É muito comum, assim, que os(as) estudantes mais novos(as) peçam, espontaneamente, ajuda sobre como escrever alguma palavra, por exemplo, quando esta foi trabalhada em algum encontro do projeto e, de alguma forma, lhe tenha marcado. A motivação para se comunicarem de diferentes maneiras é acentuada, pois o significado e o propósito do uso de determinada palavra está claro para eles(as).

Essa dinâmica continuará, em outros momentos, como nas constantes pesquisas, na elaboração de diferentes listas, de relatos de suas descobertas, ao fazerem o registro do que observaram em suas visitas, na elaboração dos produtos parciais ou finais (como cardápios de restaurantes, livros de receitas, notas de dinheiro, cartazes etc.), ou ainda quando fizerem o Diário de Bordo ou avaliação da proposta.

É muito importante que o(a) tutor(a) disponha muitos livros, revistas, quadros e diferentes suportes de leitura e fontes de pesquisa entre os materiais do projeto, já que em contato com esses suportes, os(as) estudantes compreenderão que um livro ou a internet, por exemplo, podem ser recursos para a ampliação de seu conhecimento.



Trabalhando com Projetos

O trabalho com projetos pode partir de uma situação investigativa, de um problema, da vontade de construir algo, do desejo de se responder a uma pergunta, da busca por uma solução para uma questão etc. Dessa maneira, ao criar suas hipóteses e estratégias, os(as) estudantes encontram sentido para o que estudam e constroem seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo que desenvolvem competências essenciais como o espírito crítico e de trabalho em equipe.

Alguns pontos centrais caracterizadores do Projeto

- Vai além dos limites curriculares tradicionais, apresentando uma natureza inter e transdisciplinar;
- Os temas selecionados partem dos interesses e das necessidades de desenvolvimento dos(as) estudantes;
- Além da aprendizagem ativa dos conteúdos, implica no desenvolvimento – também ativo e engajado – das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular;
- Pressupõe a realização de atividades práticas, pesquisas individuais e coletivas, trabalhar estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes tipos de informação;
- São encorajadas experiências como visitas e presença de convidados(as) no espaço escolar;
- Resulta em um produto final tangível.

Orientações para preenchimento dos campos dos projetos

Nome/Título

Representa a visão criada em conjunto, entre estudantes, mestres e tutor(a), para aquele projeto. Criatividade e flexibilidade são importantes para um nome significativo; sugestões podem ser coletadas e uma votação ser feita.

O nome do projeto é, normalmente, definido por último, já que primeiro o grupo discute o tema, os interesses envolvidos e como eles se relacionam com as necessidades de aprendizagem. É preciso saber como e por que um projeto será feito para depois nomeá-lo.

Exemplos

- Artemetria (tema: matemática na fotografia)
- Plantásticas (tema: reino vegetal)
- Mãos falantes (tema: LIBRAS)

Propósito

São os questionamentos, perguntas e/ou problematizações que estruturam o projeto, módulo ou oficina. O propósito tem como objetivo comunicar a finalidade da prática pedagógica, trazendo foco e colaborando para guiar as pesquisas e descobertas que serão feitas. Ele se conecta com os objetivos de aprendizagem, auxilia a induzir discussões e problematizações. Para estudantes, ajuda a responder à pergunta "por que estamos fazendo isso?" em determinado ponto do projeto.

Exemplos

- Queremos compreender por que os dinossauros desapareceram.
- Responder à pergunta: como se faz uma vacina?
- Criar um Congresso Estudantil.

Palavras-chave

Use palavras-chave que se relacionem com o tema, o produto final e suas características próprias para que ele possa ser facilmente encontrado. Evite palavras muito abrangentes/genéricas, como "aprendizagem" ou "fazer", e opte pelas que descrevem mais objetivamente características da Prática, como "cultura africana", "sequências numéricas" e "origami".

Objetivos do projeto

Representados por verbos no infinitivo, dizem respeito ao que se espera que seja alcançado no fim do projeto, ou seja, por meio das ações que serão conduzidas ao longo do projeto, quais são os resultados esperados.

Exemplos

- Reconhecer objetos pessoais e dos outros; compreender limites do meu corpo e do outro; perceber semelhanças e diferenças; desenvolver empatia.
- Aprimorar coordenação motora fina e ampla; ampliar o repertório de riscadores e materiais; explorar percepção espacial e noção de quantidade.
- Desenvolver a capacidade de análise e de produção de texto a partir da compreensão e do uso de figuras de linguagem; experimentar com a composição de texto poético e visual; exercitar o pensamento simbólico; explorar técnicas de encadernação e caligrafia.
- Reconhecer que as plantas têm diferentes componentes químicos, os quais conferem a elas diferentes gostos, odores e propriedades; compreender as diferenças entre plantas alimentícias, medicinais e tóxicas e suas diferentes funções; conhecer e aplicar diferentes métodos de preparação de plantas alimentícias e medicinais para o uso e a extração dos componentes de interesse.

Produto final

Definição feita desde o início, clara e sucinta da culminância do projeto, do que será produzido ou como a pergunta inicial será respondida.

Exemplos

- Coletânea de contos feitos pela turma, diagramados em formato revista.
- Cooperativa para vender objetos (produtos) customizados e criados pelos(as) estudantes.
- Fantoches produzidos individualmente, representando uma família.

Resumo

Tem como objetivo apresentar os pontos principais que serão trabalhados no projeto. Pode partir de sua concepção: o que despertou interesse? Como o projeto surgiu? O que será abordado (quais temas serão mobilizados)?

Exemplos

- O projeto surgiu da curiosidade de estudantes quanto a diferentes estilos musicais. Iremos abordar a relação da música com as sociedades em que os estilos surgiram, analisando as ligações entre características históricas e sociológicas com manifestações culturais. Também realizaremos contextualização histórica de diversos estilos musicais, escuta, canto de músicas selecionadas, análise de suas letras e das biografias dos(as) artistas abordados(as).

- A origem do planeta Terra é um tema que motiva muitos(as) estudantes, e entender os processos e momentos que o levaram a chegar ao estágio em que conhecemos é um dos grandes questionamentos. Partindo desse interesse, serão abordadas questões relacionadas ao seu surgimento, às eras geológicas e suas peculiaridades, e à importância da água no planeta. Pensando, ainda, em seu surgimento, outro ponto de curiosidade diz respeito à sua primeira forma de vida, então, trataremos sobre as características dos organismos e a importância dos decompositores na cadeia alimentar. Com base nas evidências e aprendizagem alcançadas, os(as) estudantes produzirão um documentário científico.

- Um dos interesses manifestados pela turma foi o de fazer um bolo! Nesse projeto, os(as) estudantes irão trabalhar aspectos da língua portuguesa e matemática por meio de pesquisas sobre receitas e preços em mercados locais, comparando estilos e valores, criarão sua própria receita e prepararão um lanche para o grupo. Serão trabalhadas habilidades relacionadas à compreensão de instruções, ao raciocínio lógico, a aspectos de higiene na manipulação de alimentos, entre outras.

Etapas do projeto

A descrição de etapas é essencial para garantir a organização da prática pedagógica. Deve dar uma visão geral do percurso a ser percorrido, explicando brevemente a linha de pensamento que o projeto seguirá e facilitando o planejamento de encontros e atividades.

Exemplos

- Etapa 1 – discussão e pesquisa sobre mudanças climáticas;
- Etapa 2 – elaboração de esquemas sobre o tema;
- Etapa 3 – criação de um *site* informativo.

ou

- Etapa 1 – explorar livremente diferentes suportes e riscadores;
- Etapa 2 – apresentar novas referências estéticas e culturais;
- Etapa 3 – fomentar discussões e releituras de obras;
- Etapa 4 – criar exposição coletiva.

Seleção de habilidades

Ao longo do processo, diversas habilidades certamente são trabalhadas. Busca-se, porém, trazer uma lente e identificar quais, especificamente, serão aprimoradas. Essa escolha impacta o planejamento – as atividades estão sendo planejadas de forma a desenvolver as habilidades selecionadas? – e a avaliação final, uma vez que o(a) tutor(a)/mestre(a) precisará mensurar se houve realmente um aperfeiçoamento da habilidade.

Deve ser levada em conta, também, a real possibilidade de haver o desenvolvimento de uma habilidade e quantos encontros serão necessários para que se possa avaliar se houve progresso. Isto posto, a recomendação é a de, em média, **4 habilidades por projeto** para um grupo, levando em consideração o seguinte:

- Nem todos(as) os(as) estudantes precisam desenvolver a mesma habilidade.
- É possível agrupar estudantes dentro do projeto, de forma que um grupo trabalhe certas habilidades, enquanto outro agrupamento trabalhe outras.
- Pode ser o caso de serem selecionadas ‘x’ habilidades para o grupo como um todo e ‘x’ habilidades para cada agrupamento.

Seleção de conteúdos

O projeto pode englobar conteúdos relacionados a diversos componentes curriculares, uma vez que é transdisciplinar. O intuito aqui é trazer foco para o que será mobilizado de forma que a compreensão do conteúdo possa ser mensurada, tanto ao longo do processo (avaliações parciais) quanto ao final. É importante identificar as necessidades de aprendizagem do grupo, bem como as expectativas para o ciclo, de forma a selecionar conteúdos que se relacionem com o esperado para a faixa etária, sem deixar de abrir espaço para a inovação.

Novamente, em média, os projetos abarcam cerca de **4 conteúdos cada**, havendo a possibilidade de se pensar em estratégias para diferentes necessidades de aprendizagem. Algumas perguntas que podem guiar essa seleção:

- Quais são as expectativas de aprendizagem para o ciclo?
- Consigo contemplar estudantes com necessidades de aprendizagem diferentes nesse projeto ao selecionar esses conteúdos?
- Consigo contemplar conteúdos relevantes para o ciclo nesse projeto? Se há dificuldade, preciso reavaliar o seu caminho?
- Esse conteúdo será trabalhado com profundidade suficiente para ser avaliado?
- É possível distribuir a quantidade de conteúdos selecionada ao longo dos encontros, de forma que haja tempo para a aprendizagem?

Checklist do Planejamento de Projetos

O PROJETO...	SIM / NÃO	O PROJETO...	SIM /NÃO
SURGE DE UM INTERESSE OU DE UMA NECESSIDADE DE DESENVOLVIMENTO DOS(AS) ESTUDANTES?		AVALIA EFICIENTEMENTE OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM (O PRODUTO FINAL ESTÁ DE ACORDO COM OS OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM)?	
PERMITE OPORTUNIDADES SIGNIFICATIVAS E ENVOLVENTES DE APRENDIZAGEM?		ESTABELECE UMA "NECESSIDADE DE SABER" PARA QUE OS(AS) ESTUDANTES ENTENDAM POR QUE AS HABILIDADES E CONTEÚDOS SÃO NECESSÁRIOS PARA RESOLVER O PROBLEMA, QUESTÃO OU DÚVIDA?	
PROMOVE O INTERESSE DOS(AS) ESTUDANTES, RELEVÂNCIA E É CONECTADO AO SEU MUNDO?		INCORPORA A REVISÃO E REFLEXÃO POR PARTE DOS(AS) ESTUDANTES, PERMITINDO MUDANÇAS EM SEU PLANEJAMENTO EM CERTOS PONTOS, A FIM DE APRENDER EFETIVAMENTE COM O PROJETO?	
É DESENVOLVIDO COM PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES PARA DEFINIR O PRODUTO FINAL, OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DE ENCONTROS?		AMPLIA O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS(AS) ESTUDANTES E PERMITE QUE APLIQUEM SEU CONHECIMENTO EM UM CONTEXTO AUTÊNTICO?	
DEMONSTRA RESULTADOS CLAROS EM TERMOS DE CONTEÚDO?		DEMONSTRA O SIGNIFICADO DE PROBLEMATIZAÇÕES E SUA IMPORTÂNCIA?	
DESENVOLVE E AVALIA COMPETÊNCIAS RELEVANTES DA MATRIZ DA LUMIAR?		ENVOLVE OS(AS) ESTUDANTES EM UMA INVESTIGAÇÃO PROFUNDA, APOIANDO UM PROCESSO AMPLO DE LEVANTAMENTO DE PERGUNTAS E BUSCA POR SOLUÇÕES?	

Planejamento de encontros e atividades

O encontro é o guarda-chuva temporal que organiza o percurso do projeto e pode, numa mesma ocasião, ser composto por uma ou mais atividades. No momento do planejamento, que é realizado na plataforma Mosaico, tutores(as) e mestres(as) precisam detalhar, em cada encontro, qual atividade será conduzida e como, além de ser desejável outras informações, como tipo de agrupamento e duração da proposta.

A plataforma conta com uma interface específica para o planejamento de encontros e das respectivas atividades que cada encontro contém. Cada atividade planejada precisa conter, via de regra: título, seleção de habilidades e conteúdos que serão trabalhados (e que foram previamente selecionados no planejamento geral do projeto); e o planejamento em si: descrição, passo a passo, materiais necessários, agrupamento, duração, local e realização. Vejamos alguns exemplos:

Título do encontro

Que mundo é esse?

Atividade 1

Roda em sala. Perguntas em papéis para serem sorteadas por estudantes e lidas em voz alta – estudantes irão debater sobre as seguintes questões: "existe vida fora da Terra?", "O que configura 'vida'?", "Quais tipos de organismos vivos você conhece?".

20min

Atividade 2

Em trios, estudantes pesquisam em três *links* de referência sobre as perguntas e organizam uma apresentação para o final do encontro.

25min

Atividade 3

Roda – apresentação dos achados para toda a turma.

10min

Título do encontro:
Achando as notícias

Atividade 1

Os(as) estudantes irão assistir a um vídeo e tomar notas individualmente. Em seguida, devem decidir sobre as cinco dicas principais que colheram do vídeo e atribuir uma classificação de 1-5 a elas.

15min

Huw Edwards video – What is news? BBC School Report (YouTube)

Atividade 2

A turma será dividida em grupos de quatro integrantes, para os(as) estudantes compartilharem e discutirem suas anotações pessoais e percepções, elencando as três informações que acharam mais interessantes. Realizar essa atividade no pátio.

15min

Atividade 3

O(a) mestre(a) apresentará a ideia de se escrever para um público específico. Nesse momento, serão expostas, também, as fontes que os(as) jornalistas usam para garantir veracidade e precisão às histórias.

10min

Atividade 4

Socialização das descobertas da turma, escolhendo um(a) estudante de cada grupo como representante para expor as ideias.

15min

4.3 Oficinas

A Oficina é uma modalidade organizativa flexível da Metodologia Lumiar, que compreende uma sequência de encontros para trabalhar algum assunto e/ou habilidade de interesse ou necessidade de estudantes. Sua multifuncionalidade faz com que esses encontros possam ter um teor prático/mão na massa (como uma oficina de artes manuais), atividades versáteis que não necessariamente dependem umas das outras (como oficina de programação) ou um processo de desenvolvimento de um tema específico (como oficina de capoeira ou xilogravura).

Oficinas de língua estrangeira, jogos teatrais, produção de texto, aquarela, culinária e cultura popular, por exemplo, possibilitam o desenvolvimento de habilidades orais, motoras, socioemocionais, escritas, de expressão, de criatividade etc.

A Oficina pode conter semelhanças com o Projeto, que leva em conta o interesse do grupo no seu planejamento; ou então com o Módulo, em que trabalha-se um conteúdo que deve ser estudado a partir da percepção do(a) tutor(a), do(a) mestre(a) e/ou do grupo como um todo. Alguns pontos devem ser levados em consideração, no entanto, para se identificar algumas diferenças:

- Nas Oficinas, prioritariamente, preza-se pela oportunidade da realização de atividades que promovam o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades;

- O estudo do tema ou problema levantado por estudantes não leva, necessariamente, a um produto final. A partir das atividades práticas, mestres(as) ou tutores(as) podem finalizar os encontros com as produções parciais dos(as) estudantes, consideradas como produtos parciais;

- A proposição das atividades pode ou não ter um encadeamento com sequenciamento, ligado ao encontro anterior, uma vez que podem ser independentes e diversificadas, no sentido de trazer novos repertórios a cada reunião com o grupo. Nesse sentido, distanciam-se das sequências didáticas;

- Quanto ao papel dos(as) estudantes no tratamento da informação, pode-se dizer que o grupo se organiza mais como executor, sendo que o(a) mestre(a), tutor(a) ou estudantes apresentam ao grupo as técnicas e informações.

4.4 Módulos

Módulos são práticas que têm o intuito de prestar apoio ou sustentação a Projetos, ou seja, não ocorrem desvinculados ou separados, como uma modalidade isolada. São focados no desenvolvimento de conteúdos ou habilidades relevantes ao contexto de aprendizagem do grupo em determinado momento e visam sistematizar conhecimentos específicos.

Por terem essa característica, sua temporalidade é diferente de outras práticas – podem ocorrer ao longo de um bimestre ou trimestre ou somente durante algumas semanas. Sua duração é variável e atrelada à necessidade de uma construção sistemática de conteúdos necessários para um aprofundamento, imprimindo cadência e contando com a realização de atividades sequenciais ligadas aos componentes curriculares tradicionais, como Matemática, Biologia ou História. Podem ser conduzidos por tutores(as) ou mestres(as), e não contam com produto final, mas sim avaliações sistemáticas e formativas realizadas ao longo do processo.

Tabela comparativa: Oficinas, Módulos e Projetos

	OFICINA	MÓDULO	PROJETO
MODELO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	**Experimentação:** desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes aos interesses e necessidades do grupo.	**Sistematização:** exploração de temas e conteúdos dentro de uma área do conhecimento específica, seguindo uma sequência didática.	**Investigação, criação, solução de problemas:** estudantes atribuem sentido ao que está sendo construído e aprendido a partir de necessidades reais e com objetivos específicos.
MODELO CURRICULAR	**Habilidades:** foco no desenvolvimento de uma competência que pressupõe uma gama de habilidades.	**Curricular:** foco em uma área específica do conhecimento.	**Inter e transdisciplinar:** integrando diversas área do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e a demanda curricular.
ESCOLHA DO QUE SERÁ TRABALHADO	**Levantamento de interesses e identificação de necessidades do grupo:** habilidades que merecem especial atenção naquele momento e poderiam ser contempladas pelos temas em pauta. Geralmente, os conteúdos aparecem de maneira não transdisciplinar, diferentemente de como ocorre nos projetos.	**Necessidades de aprendizagem do grupo:** levantadas a partir das expectativas de aprendizagem do grupo e sondagens; normalmente relacionadas a algum projeto; tutor(a) apresenta e contextualiza a necessidade do módulo.	**Levantamento de interesses e identificação de necessidades do grupo:** após observação e oferta de repertório, são levadas sugestões de temas de projetos para serem discutidas, considerando conteúdos relevantes a serem trabalhados no momento e as diferentes áreas do conhecimento.
PAPEL DO(A) EDUCADOR(A)	***Expert* em algum ofício.**	***Expert* em alguma área do conhecimento.**	**Mediador(a) e coparticipante.**
PAPEL DO(A) ESTUDANTE	**Executor(a):** é um(a) aprendiz que desenvolve habilidades.	**Construtor(a) de seu conhecimento:** orientado(a) pelas exposições e atividades propostas para trabalhar o conteúdo em questão.	**Coparticipante:** atua ativamente no planejamento da proposta, busca e organização das informações, debates e construção do produto final.
FECHAMENTO (com objetivos planejados no início, é um momento de retomada, tomada de consciência e revisão do processo)	**Não há produto final:** os produtos parciais realizam o papel de recordar o processo e promover a reflexão do desenvolvimento das habilidades por cada um(a). Pode-se organizar um momento para compartilhar essas atividades ou produtos parciais realizados ao longo da modalidade.	**Não há produto final:** as atividades realizadas promovem a reflexão do desenvolvimento e apreensão dos conteúdos, e são o próprio produto dos módulos. Normalmente, têm como característica a aplicação de sequências didáticas e discussão acerca de determinados conteúdos.	**Sempre acompanhado por uma apresentação do produto final:** essa apresentação pode ser feita tanto para o próprio grupo de estudantes do ciclo quanto para toda a comunidade escolar, até mesmo extrapolando os muros da escola.
TRATAMENTO DO CONHECIMENTO	**Especialista cria um modelo e desvela suas técnicas.**	**O(a) educador(a) apresenta as informações.**	**Educador(a) busca com os(as) estudantes –, colhem e tratam informações e dados, e os interpretam.**
PROCEDIMENTOS DE TRABALHO	**Reprodução do modelo proposto:** o(a) especialista apresenta o modelo, resolve os impasses e prevê os instrumentos e procedimentos.	**Sequências didáticas:** são criadas a partir da identificação da necessidade de aprendizagem de uma gama de conteúdos que surge em um projeto.	**Não há predeterminação de instrumentos e procedimentos:** eles devem se adequar ao problema proposto. Impasses devem ser negociados coletivamente a fim de reorientar o percurso.
AVALIAÇÃO	**Centrada no desenvolvimento da habilidade proposta.**	**Centrada na apreensão dos conteúdos.**	**Avaliação dos procedimentos, em relação às expectativas, e do produto final.**

4.5 Leitura de Mundo

Na metodologia Lumiar, a Leitura de Mundo é uma modalidade organizativa que 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 linguagem verbal e não verbal para desenvolver a construção de seu senso crítico e questionador e a ampliação do repertório sociocultural.

No que diz respeito à problematização dos conteúdos, todo o bombardeamento de informações que influencia a percepção dos fatos e do mundo deve ser "filtrado" para que os(as) estudantes se situem dentro desse excesso de informação. É importante estimulá-los(as) a selecionar, organizar, analisar e criticar os fatos.

A formação de um(a) leitor(a) crítico(a) deve ser considerada desde os ciclos iniciais da escola. Para a Educação Infantil, podemos citar a exploração do ambiente escolar, o contato com diferentes materiais e contextos e condutores de informações, como livros, jornais e revistas, como as principais formas de iniciar a aproximação das crianças com a compreensão de seu entorno. Para os Ensinos Fundamental e Médio, além dessas estratégias, podemos pensar na leitura como forma de interpretação da linguagem, explorando diversas mídias e fontes para trabalhar elementos de Língua Portuguesa, problematização de conteúdos e de fontes de informação.

As habilidades orais das crianças podem e devem ser mobilizadas e estimuladas, uma vez que o desenvolvimento da oralidade permite a elas que ampliem seu repertório, suas possibilidades de uso da língua e aquisição de estruturas sintáticas. O desenvolvimento da língua e da linguagem oral são, assim, dados importantes para o desenvolvimento do letramento

e da alfabetização, que acontecerão formalmente posteriormente. Enquanto o(a) educador(a) lê uma notícia de um jornal ou faz o relato dessa notícia para o seu grupo, por exemplo, ele(a) pode pedir para que as crianças prevejam o fechamento da narração e, ao fim, reconstruam o texto, de modo a trabalhar as habilidades de compreensão, de inferência e avaliação. A ampliação da visão que a leitura proporciona à criança, em uma fase em que ela está conhecendo o mundo, é fundamental.

Sobre a problematização das fontes de informação, é imprescindível discutir o viés dos(as) produtores(as) das notícias e informações que são levadas ao grupo. Deve-se discutir, desde o início, a fragilidade da afirmação muitas vezes legitimada de que o conteúdo que está no jornal, televisão ou internet por si só é verdade. Isso vale para diferentes veículos midiáticos, lembrando que tais veículos não são neutros e trabalham de acordo com uma ideologia e diversos interesses – ainda que não façam isso assumidamente.

Outro ponto relevante é a questão da ética na imprensa. Os(as) educadores(as) precisam avaliar a respeitabilidade e os princípios éticos nas informações que as fontes transmitem. É recomendável que se confronte a notícia tirada de um veículo de comunicação com outro distinto, tendo em vista as posturas ideológicas correspondentes, as seleções que fazem das informações e a linguagem que usam para reproduzi-las.

A Leitura de Mundo é uma característica marcante da Metodologia Lumiar, e deve acontecer frequentemente em todos os ciclos – do Infantil ao Ensino Médio.

Etapas da Leitura de Mundo

Quando pensamos em práticas pedagógicas que preparam o(a) estudante para viver e atuar no mundo do presente e do futuro, sabemos que aprender conteúdos não é suficiente se estes não forem relacionados à realidade vivida dentro e fora dos muros da escola.

A Leitura de Mundo tem como objetivo a construção e a ampliação do repertório dos(as) estudantes, para que se apropriem de elementos de temas atuais das mais diferentes áreas do conhecimento, bem como auxiliar na construção do senso crítico e questionador da realidade. Na Lumiar, para a vivência da Leitura de Mundo, é preciso levar em consideração alguns pontos:

1. Frequência

A Leitura de Mundo é uma atividade marcante na rotina da Metodologia Lumiar e deve ser realizada com frequência. Fica a critério de cada tutor(a), em sintonia com a gestão pedagógica, identificar o ritmo e a frequência desse trabalho durante a semana, fazendo uso dessa flexibilidade sempre que necessário. Porém, o recomendado é o seguinte:

Frequência da Leitura de Mundo

EDUCAÇÃO INFANTIL MEIO PERÍODO	EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL	ENSINO FUNDAMENTAL MEIO PERÍODO	ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRAL
1 A 2 VEZES POR SEMANA	1 A 3 VEZES POR SEMANA	1 A 3 VEZES POR SEMANA	2 A 5 VEZES POR SEMANA

2. Escolha das atividades

Devemos levar em conta as especificidades dos ciclos e grupos para pensarmos as diferentes abordagens possíveis. As características específicas de cada grupo dão dicas quando consideramos seus interesses sobre determinados assuntos ou na apresentação de temas com os quais o grupo ainda não está familiarizado.

3. Como sugerir um tema

Há diferentes maneiras de o(a) educador(a) organizar a escolha do tema ou das notícias. Algumas delas são: a) o(a) educador(a) pode escolher o tema e apresentar uma notícia sobre ele; b) o grupo pode escolher o tema e as notícias são apresentadas pelo(a) educador(a); c) o(a) educador(a) pode escolher o tema e as notícias são levadas pelos(as) estudantes(as) – a organização disso fica a critério do grupo: por exemplo, cada estudante fica responsável por escolher uma notícia e apresentá-la no encontro seguinte; d) o grupo pode escolher temas e o(a) educador(a) orienta a pesquisa em sala para posterior discussão (pesquisa realizada em duplas, pequenos grupos ou individualmente); e) o tema pode advir de uma discussão de assunto recorrente no ambiente escolar, identificado pelos(as) estudantes ou tutor(a); f) o tema pode surgir a partir da livre exploração das fontes; entre outras.

4. Escolha de temas e notícias

Como dito anteriormente, as pesquisas podem ser feitas individualmente, em duplas, em grupos pequenos ou pelo grupo todo. Quanto mais fontes e/ou diferentes notícias são apresentadas, mais rico fica o debate, já que provavelmente diferentes pontos de vista serão confrontados. Portanto, é importante o papel dos(as) educadores(as) como problematizadores(as) das fontes de pesquisa, além de mediadores(as) da discussão. De modo geral, o(a) tutor(a) pode escolher os temas em função do que observa de interesse do grupo, avaliando a importância do tema em si para o momento (na escola, na localidade, no país ou no mundo) ou o impacto que o assunto poderia gerar. Não há, a princípio, restrição em relação aos temas, mas a escola deve avaliar se eventualmente algum tema sensível escolhido precisaria ser comunicado às famílias com uma justificativa ou orientação em relação ao propósito da atividade.

5. Em quais fontes buscar

Há várias fontes e formatos de veículos de comunicação que podem servir como fontes de notícia, como jornais, revistas, *websites* de pesquisa, documentários, entrevistas e arquivos de imagens de museus. Cabe aos educadores e às educadoras o trabalho de conscientização sobre a importância da checagem das fontes de notícias que utilizamos na vida, bem como o debate sobre a impossibilidade de imparcialidade total por qualquer que seja a fonte escolhida. Algumas instituições públicas e privadas fazem essas ponderações, mas é necessário que elas próprias sejam consultadas com criticidade:

Painel de checagem de Fake News: Guia Prático
Portal da Transparência
Agência Lupa
Transparência Brasil

Para ajudar nas fontes de pesquisas, além dos buscadores tradicionais, temos algumas fontes consideradas de domínio público, como:

The Public Domain Review
Projeto Gutenberg
Biblioteca Nacional
Biblioteca Mário de Andrade

6. Como os(as) estudantes registram suas atividades de Leitura de Mundo

O registro dos(as) estudantes pode ser feito tanto coletiva quanto individualmente, com formato livre ou com formato definido, na lousa, em fichas individuais, em cartolinas etc., criando um espaço na sala ou na escola para a constante alimentação dessa prática. Há ainda a possibilidade de se escolher, a cada encontro, um(a) ateiro(a) oficial para registrar os principais pontos do debate e elaborar um resumo do encontro. Se o formato for livre, os(as) estudantes podem realizar um resumo livre, com apontamentos de suas impressões sobre o objeto discutido e/ou outras demandas pertinentes de serem explicitadas em suas anotações.

No caso da Educação Infantil ou até mesmo com estudantes no início do Ensino Fundamental, o desenho pode ser um recurso utilizado, e os(as) educadores(as) podem complementá-los sendo escribas, dando oportunidade para que se configure de maneira ainda mais completa aquilo que o(a) estudante deseja comunicar. As crianças mais novas não somente têm ideia sobre os assuntos tratados, como já podem começar o trabalho de levantamento de dados, de classificações e até mesmo de conceituação.

7. Local de desenvolvimento da atividade

Optar pelo ambiente em que se pretende situar os encontros, podendo ser o espaço de referência do grupo (sala do ciclo), a biblioteca, a sala multimídia, o jardim ou outro espaço coletivo – dentro ou fora da escola, de acordo com a pertinência e sempre seguindo o planejamento.

8. Objetivos

Para elaborar as atividades, é preciso que tenhamos claros nossos objetivos: o que e por que queremos explorar aquele assunto específico? Como ele se relaciona com os interesses e, principalmente, com as necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes? Qual a relevância do tema na atualidade? Que impactos a exploração da temática pode gerar, considerando as individualidades da turma e/ou de todo o grupo?

9. O papel do(a) educador(a) durante o desenvolvimento das atividades

Um olhar atento e sensível por parte do(a) educador(a), como sempre, se faz necessário aqui. Primeiro, deve-se abrir ao grupo a possibilidade do levantamento de ideias e hipóteses, considerando os conhecimentos e os conceitos que os(as) estudantes já construíram sobre o tema até aquele momento. Para além do registro que mobiliza a linguagem verbal, escrita ou desenho, podem-se utilizar recursos fotográficos, de gravação de imagem e voz, entre outros. Assim, é importante fazer perguntas de compreensão sobre o texto lido ou escutado e sobre a imagem interpretada. Estas têm de ser perguntas que auxiliem os(as) estudantes a levantar hipóteses, a partir das quais serão dados exemplos no decorrer da atividade, e que mobilizem as habilidades apontadas anteriormente sobre a função da Leitura de Mundo. Somente se perceber que o grupo não expressa mais tentativas de compreender a questão

por ele mesmo é que, então, o(a) tutor(a) deve fazer uma intervenção direta. Outra característica importante é tentar levar os(as) estudantes a buscar indícios e elaborar argumentos que comprovem suas hipóteses. Se necessário, eles(as) podem pesquisar em textos especializados, definições de especialistas ou até mesmo perguntar ao(à) tutor(a) uma conceituação mais técnica ou completa. O ambiente para a troca de impressões, exposição de opiniões e escuta dos(as) demais estudantes deve ser pautado no respeito, sendo a prática da paciência e de ordem de fala desde o início destacadas como direito garantido ou meta a ser atingida pelo grupo.

10. Avaliação do processo

O(a) tutor(a) pode perguntar ao grupo de estudantes sobre as estratégias que foram usadas durante os encontros, ao mesmo tempo que avaliam seu próprio aprendizado. Essa autoanálise pode se basear em algumas perguntas que o grupo se dispõe a responder no fim de cada encontro, como: “o que aprendi e com quais estratégias?”; “que dificuldades encontrei?”; “o que nos ajudou a resolver essas dificuldades?”, entre outras questões que podem ser levantadas. É interessante, também, resgatar registros, recapitular as leituras e atividades, eventuais portfólios, livro/caderno de Leitura de Mundo, e os registros da plataforma para analisar quais Leituras de Mundo deram origem a pesquisas e outras propostas, avaliando integralmente todo o percurso vivido.

4.6 Projeto Individual

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, ou que explorem interesses e necessidades com temáticas específicas. 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(a) tutor(a). Assim, eles(as) se engajam em seu processo de aprendizagem, motivados(as) pela possibilidade de conseguir conciliar interesses e necessidades individuais (por exemplo, estudante conclui com tutor(a) que está precisando melhorar a escrita e tem interesse em astronomia, talvez desenvolver uma pesquisa com apresentação de dados escritos possa ser parte de seu projeto individual).

O(a) tutor(a) é fundamental nesse processo, uma vez que orienta os(as) estudantes na identificação de seus interesses, nos objetivos de pesquisa e na busca por fontes, ao mesmo tempo que os(as) instiga com perguntas pertinentes e desafiadoras. Assim, à medida que vão realizando suas pesquisas, levantando hipóteses e ampliando seus repertórios após a exploração de um ou mais temas, os(as) estudantes se apropriam de estratégias com cada vez mais autonomia.

Esse “espírito” deve ser estimulado em todo o grupo, promovendo um ambiente motivador de trabalho conjunto em sala, apesar de o projeto ser individual. É importante que o(a) estudante se sinta confortável para tirar suas dúvidas no espaço coletivo, quando necessário, para solicitar ajuda e opinião dos(as) demais colegas e esperar que sejam compartilhadas as produções finais daqueles(as) que desejarem apresentá-las para o grupo. Todos(as), inclusive aqueles(as) que não forem apresentar, devem sentir

que seu trabalho individual será valorizado – a valorização do processo é essencial.

A todo início de encontro, deve-se ter a sala organizada com os materiais que serão utilizados. De acordo com combinados estabelecidos pelo grupo, a disposição das mesas e outros locais adequados para a condução dos projetos podem ser sugeridos e utilizados pelos(as) estudantes.

Há que se dar atenção à finalização do Projeto para que o(a) estudante não pare em uma etapa exploratória ou de levantamento de dados. É válido pontuar que, embora o trabalho seja mais livre, sua finalização e concretização são extremamente necessárias, por isso o estabelecimento de etapas e o acompanhamento do(a) educador(a) se faz imprescindível. Por exemplo, em um caso real, uma estudante do primeiro ciclo do Ensino Fundamental manifestou interesse em realizar um projeto sobre vestuário e moda. Iniciou um trabalho de investigação, com exploração e levantamento de dados livres, desenvolvendo a pesquisa e aprofundando seu conhecimento sobre o assunto. Ao fim, a concretização do processo se deu pela elaboração de uma boneca de papel e diversos vestuários (criados com base em suas pesquisas prévias) para vesti-la.

Para estudantes no último ano do Ensino Fundamental ou Médio, vale sugerir que o Projeto Individual tenha o formato de um Trabalho de Conclusão de Curso. Ao longo deste último ano, o(a) estudante pode, por exemplo, estruturar seu Projeto Individual como uma monografia, ou seja, um documento escrito que demonstre seu percurso e resultados da pesquisa. Ali, devem estar contidos o problema de pesquisa inicial, os métodos utilizados, os dados coletados e a análise desses dados. Como o(a) estudante já terá tido contato com a prática de pesquisa por mais tempo e já será capaz de encaminhá-la de maneira mais formal, é possível que ele(a) tenha um(a) orientador(a) especializado(a) no tema.

A orientação pode ser de um(a) mestre(a) que já tenha desenvolvido algum trabalho na escola ou de algum(a) tutor(a). Em encontros periódicos, esse(a) orientador(a) pode colaborar com os rumos e a análise do trabalho em questão. A apresentação também pode ser realizada de maneira formal, mediante a estruturação de uma banca examinadora de escolha do(a) estudante. Nela, devem estar presentes tutores(as) e mestres(as) que tenham conhecimento sobre o assunto e que possam realizar perguntas ao(à) estudante.

4.7 Atividades Permanentes

As atividades permanentes são aquelas que se repetem sistematicamente na rotina dos(as) estudantes, diariamente, semanalmente ou quinzenalmente. Elas podem ter caráter especificamente pedagógico (no caso da Leitura de Mundo, estudo individual e momentos de leitura), organizacional (no caso do Momento de tutoria) ou de exercício político (no caso da Roda).

Momentos de tutoria

O sentido principal dos Momentos de tutoria é operar a gestão participativa da rotina, essencial para o desenvolvimento da autonomia e de competências transversais relacionadas à gestão do tempo. Ele ocorre de forma específica no início do trimestre, para estruturar coletivamente temas e a organização geral dos projetos e de outras modalidades que ocorrerão, e também semanalmente ao longo de todo ano,

reforçando o espaço de diálogo entre educador(a) e estudantes. A participação no planejamento e gestão é condição para uma aprendizagem ativa e significativa. A gestão debatida durante os Momentos de tutoria diz respeito mais à questão temporal e pedagógica do que deliberativa ou social (pontos que são discutidos na Roda).

A ideia é que todos(as) opinem sobre as atividades propostas, sugiram mudanças, enfrentem os desafios das discordâncias e busquem soluções compartilhadas, sabendo, sempre, que o resultado da construção coletiva não necessariamente agradará a todos(as) os(as) envolvidos(as).

É importante salientar que momentos de descanso, descontração, brincadeira e escolhas individuais devem não apenas fazer parte da rotina diária coletiva, mas serem pauta de discussão, visando organizá-los, assim como garanti-los, a todos os ciclos e estudantes. Nesse processo, pode surgir um rico repertório de jogos e brincadeiras, contribuindo para a ampliação da carga cultural e condições amadurecidas de relação no grupo e na escola. **Além disso, procura-se não reforçar uma possível cisão entre prazer ou diversão e trabalho, liberdade e responsabilidade ou liberdade e organização.** Esse tipo de concepção visa à integração efetiva dos(as) envolvidos(as) no processo educacional escolar.

Murais e tabelas para registro, socialização e acompanhamento de tarefas podem ser idealizados pelo grupo, que decide qual a melhor estratégia para realizar esse acompanhamento. É interessante ter um calendário coletivo fixado na sala do ciclo.

Existe também espaço para Momentos de tutoria individuais. Esses encontros podem passar por registros, evidências ou qualquer tipo de apontamento, feitos pelos próprios estudantes (como o diário de bordo), por tutores(as) ou mestres(as), que demonstrem pontos a serem discutidos - tanto habilidades e conteúdos a

serem desenvolvidas como outras já bem consolidadas. Desse encontro podem surgir estratégias, roteiros e atividades a serem desenvolvidas individualmente.

Características e organização dos Momentos de tutoria

FREQUÊNCIA **1X SEMANA** DURAÇÃO **UM PERÍODO**

OBJETIVO	GESTÃO PARTICIPATIVA DA ROTINA: RELEMBRAR ATIVIDADES, COMPROMISSOS E ENTREGAS, OPINAR SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS ETC.
SUPORTE / REGISTRO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA	ESBOÇO DO HORÁRIO DIÁRIO NO QUADRO; MURAIS E TABELAS PARA REGISTRO, SOCIALIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE TAREFAS
DISPOSIÇÃO DO COLETIVO	EM RODA OU NAS MESAS DE TRABALHO, JUNTAS OU SEPARADAS, A CRITÉRIO DO(A) TUTOR(A)

Momentos de tutoria na Educação Infantil

O Momento de tutoria na Educação Infantil é uma atividade permanente que tem um caráter específico e diferente daquele que acontece nos Ensinos Fundamental e Médio. Na Educação Infantil, ele se dá no primeiro momento do dia, logo após a chegada de todos(as) e da realização do ritual de organização do espaço. O(a) tutor(a) deve utilizar recursos que permitam às crianças a visualização das atividades propostas, por meio de fotografias, desenhos ou registro com as palavras que compõem as principais atividades. Por exemplo: “Roda, Lanche, Projeto Construindo um Foguete, Oficina de Histórias Indígenas”. Utilizar esse apoio concreto durante o planejamento, compondo um mural da rotina, é fundamental para a participação das crianças.

5 Tutor(a) e Mestre(a)

Os educadores e as educadoras responsáveis pelo trabalho direto com os(as) estudantes na Metodologia Lumiar são chamados tutores, tutoras, mestres e mestras. Esses(as) profissionais atuam como mentores(as) e orientadores(as), elaborando estratégias para gestão do grupo e gestão de **Modalidades Organizativas** específicas em função das demandas de desenvolvimento e de aprendizagem de cada grupo-ciclo e de cada indivíduo, bem como de seus interesses. Tutores(as) e mestres(as) formam parcerias de trabalho, tendo cada um(a) deles(as) um diferente papel e um tipo de vínculo com os(as) estudantes. Ao longo do ano, colocam em prática o Currículo em Mosaico da Metodologia Lumiar, em uma rica interação que contempla as diversas facetas do processo de desenvolvimento físico, social, emocional, moral e intelectual e da aprendizagem nos variados componentes curriculares.

5.1 Tutor e Tutora

O(a) tutor(a) é uma pessoa licenciada em Educação, responsável pelo grupo-ciclo. Cada ciclo tem um(a) tutor(a) que acompanha todas as suas atividades do horário escolar, investindo na formação de sua identidade, orientando na criação e na escolha das propostas e na organização de sua convivência para que o aprendizado formal necessário seja contemplado num ambiente de gestão participativa.

A responsabilidade da tutoria parte de um amplo espectro e abarca o desenvolvimento pessoal do(a) estudante em todos os aspectos relevantes: físico, social, emocional, moral e intelectual. O(a) tutor(a) deve conhecer bem as crianças e/ou os(as) jovens por cujo desenvolvimento é responsável, identificando o seu estágio de aprendizagem e desenvolvimento logo nos primeiros contatos e mantendo essa atenção ao longo de sua tutoria. Isso significa procurar descobrir quais são os talentos, inclinações, interesses, dificuldades, esperanças, histórias de vida e expectativas que trazem com eles(as). O(a) tutor(a) interage ativamente com seus(as) estudantes, estabelecendo estreito vínculo, sendo esta a base para que apresente propostas, atividades e materiais de maneira participativa, ou seja, garantindo seu envolvimento. Ao longo do seu trabalho de tutoria, o(a) tutor(a) identifica nas manifestações e criações dos(as) estudantes os interesses e as necessidades que nortearão os temas das propostas. Ou seja, o(a) tutor(a) está constantemente afinando seu olhar sensível, atento às pistas e oportunidades, para assim validar e significar os caminhos que permearão o processo de aprendizagem, acompanhando o grupo por todo o horário escolar, durante todo o ano.

5.2 Principais funções dos(as) tutores(as)

- Investir na formação do ciclo enquanto grupo, em busca de sua própria identidade coletiva;
- Identificar com os(as) estudantes quais são os interesses, inclinações, desejos, talentos e expectativas que levam para a escola, apresentando referências que enriqueçam e ampliem seu repertório;
- Identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante, por meio do acompanhamento de seu Mosaico via plataforma Mosaico;
- Planejar as atividades do ciclo como um todo, de modo a contemplar as Expectativas de Aprendizagem, avaliando pertinência, variedade-repetição e necessidades;
- Planejar as próprias atividades que pretende desenvolver com seu grupo – projetos, Momentos de tutoria, oficinas e módulos, roda do grupo, Leitura de Mundo e projeto individual;
- Criar ambientes em que as crianças e os(as) jovens possam aprender, interagir e brincar autonomamente, e também sejam desafiados(as) em sua aprendizagem e em suas relações;
- Promover espaços relacionais que permitam acolher e construir relações transparentes, que possibilitem a cada estudante captar diferentes pontos de vista e perspectivas;

- Cuidar para que, em meio à pluralidade de atividades nas quais os(as) estudantes estarão envolvidos(as), se faça uso de uma diversidade de materiais e de experimentações que possam dar suporte a diferentes momentos, desde brincadeiras a projetos, assim como cuidar para que os mais variados espaços disponíveis sejam utilizados, assegurando uma multiplicidade de experiências sensoriais dentre as vivências escolares;

- Prever atividades fora do espaço de sala de aula, bem como articulações das propostas com o entorno da escola, entendendo que a relação escola-entorno-cidade é fundamental para significar o aprendizado;

- Prever momentos de leitura, fruição de obras e exploração de diferentes gêneros linguísticos com o grupo, além das Leituras de Mundo, partindo do princípio de que a construção de interesse está relacionada ao repertório de cada um(a) e de todos(as);

- Registrar e refletir sistematicamente sobre os percursos dos(as) estudantes e do grupo, construindo uma documentação pedagógica do trabalho com o ciclo;

- Participar, em conjunto com a gestão, da seleção de mestres(as) para os Projetos, Módulos e Oficinas, planejando e acompanhando esse trabalho como observador(a)-pesquisador(a) atento(a) e parceiro(a) desse(a) mestre(as);

- Criar estratégias e instrumentos para realizar sondagens, visando identificar o momento de aprendizagem de cada estudante;

- Redigir relatórios do grupo e relatórios individuais, criando um documento analítico e representativo do processo vivencial e de aprendizagem de cada estudante;

- Periodicamente, conduzir e mediar reuniões com as famílias dos(as) estudantes, estabelecendo uma relação próxima com elas, de forma a aproximá-las do desenvolvimento de seus(suas) estudante e das propostas do grupo.

5.3 Mestre e Mestra

Os(as) mestres(as) são profissionais contratados(as) pontualmente para desenvolver Projetos, Módulos e Oficinas com os(as) estudantes, a partir do domínio e interesse que detêm sobre certa área de conhecimento ou de atuação. Na Metodologia Lumiar, o papel do(a) mestre(a) é, principalmente, o de corroborar com o desejo de propiciar experiências e aprendizagens significativas possíveis, assumindo que o espaço escolar traz frutos ao ser compreendido como um grande laboratório, oficina de ideias e de práticas de construção do conhecimento de estudantes, educadores(as) ou demais adultos(as) envolvidos(as) nesse processo. A atuação do(a) mestre(a) pode amplificar as abordagens e os olhares para cada conteúdo e/ou habilidade ao conectar o mundo das ideias e das hipóteses a dimensões pragmáticas da atuação em sociedade, acionando o dispositivo da criatividade como elemento realizador.

O(a) mestre(a) dá suporte para o desenvolvimento das diferentes linguagens, entendendo por linguagens todas as formas cognitivas e expressivas que oferecemos às crianças e aos(às) jovens. Esse suporte vem da legitimidade e da naturalidade com as quais o(a) mestre(a) articula a linguagem ou as linguagens em questão, o que, na visão da Metodologia Lumiar, representa uma aproximação muitas vezes mais significativa entre o(a) estudante e os conhecimentos, as habilidades e os conteúdos pelos quais transitará em sua vida escolar. Somente alguém com esse compromisso direto, explícito e empoderado é que pode proporcionar tal experiência, uma vez que o(a) tutor(a) se ocupa de múltiplos aspectos, portanto, a princípio, não poderia proporcionar tal mergulho.

Para ser um(a) mestre(a) não é necessário ter formação acadêmica ou licenciatura em alguma área do conhecimento, basta identificar saberes e paixões próprias, juntamente à disponibilidade em aderir a um contexto escolar em que possa compartilhar tal conhecimento ou experiência de forma organizada na presença de outros(as) parceiros(as) educadores(as), os(as) tutores(as).

Entretanto, é desejável que a escola tenha em sua equipe, também, “mestres(as) fixos(as)”, profissionais licenciados(as) nas respectivas áreas escolares do conhecimento, garantindo o contato dos(as) estudantes com diferentes profissionais e pessoas de maneira geral, mas mantendo o acesso ao conhecimento formal escolar mediado, também, por professores(as) licenciados(as). Busca-se, assim, trazer para dentro da escola uma diversidade de referências para os(as) estudantes, tanto de atuação e experiência profissional nos variados âmbitos da sociedade quanto de percursos acadêmicos dentro das linguagens de cada componente curricular, o que se costumava chamar “disciplinas escolares”.

Uma vez que o(a) mestre(a) é escolhido(a), ele(a) passa por algumas vivências para se familiarizar com o ambiente escolar da Metodologia Lumiar e, em seguida, passa a ter contato direto com o(a) tutor(a), para que compreenda as demandas de trabalho no ciclo.

Principais funções do(a) mestre(a):

- Dominar as habilidades e os conteúdos fundamentais de uma ou mais áreas do conhecimento ou de atuação sobre as quais relatou em seu cadastro Lumiar, de forma que possa desenvolver uma proposta de aprendizagem com propriedade e segurança;

- Cocriar o planejamento detalhado: depois da contratação, o(a) mestre(a) deve alinhar com o(a) tutor(a) e com os(as) estudantes os interesses e as necessidades de aprendizagem do grupo, para criar o planejamento da Prática de Aprendizagem na plataforma, especificando a natureza do trabalho (definição da modalidade organizativa) com seus objetivos, justificativas, recursos e materiais a serem utilizados, assim como um planejamento encontro a encontro, passo a passo, a ser desenvolvido com os(as) estudantes;

- Organizar e gerir, *in loco* ou remotamente (de forma síncrona via plataforma), sua proposta (planejamento, vivência das atividades, registros e avaliações), contando com o apoio do(a) tutor(a) sempre que precisar, buscando adequar sua abordagem às demandas do grupo e sem abrir mão das

atividades que julgar fundamentais para o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem explicitadas pelo(a) tutor(a) e para a sua área, linguagem ou objetivos concretos para criação de produtos finais (quando for o caso) no prazo estimado;

- Acompanhar o registro e a reflexão do(a) tutor(a) sobre o percurso dos(as) estudantes via Mosaico, de forma que suas intervenções e ações no cotidiano do grupo se orientem a favorecer, de forma apropriada e planejada, o desenvolvimento de cada um(a) deles(as), de acordo com suas necessidades e seus interesses.

A participação de mestres(as) na Metodologia Lumiar é um de seus maiores diferenciais e tem aspecto dinamizador do ambiente escolar. Dessa maneira, os(as) estudantes passam a contar com uma grande diversidade de experiências para além do pensamento didático do(a) educador(a).

Atuando no grupo com a orientação e apoio do(a) tutor(a), o(a) mestre(a) desenvolve as atividades planejadas. Espera-se do(a) mestre(a), assim como de demais profissionais, independentemente das funções e papéis que venham a exercer no contexto escolar, pontualidade e comprometimento, bom relacionamento com o grupo de estudantes, criatividade na elaboração e no desenvolvimento da proposta, postura de pesquisador(a) e mediador(a) nas trocas de conhecimento e momentos de levantamento de hipóteses, problematização e construção de conceitos, além de atuação como mediador(a) em soluções de possíveis conflitos quando estritamente necessário.

5.4 As competências da tutoria e os saberes dos(as) mestres(as): pedagogos(as) e especialistas na Metodologia Lumiar

Há uma série de reflexões que podem ser feitas acerca dos elementos mais estruturantes na formação dos(as) estudantes, e é com a composição do trabalho do(a) tutor(a) com o trabalho do(a) mestre(a) que se busca uma equação para isso.

O(a) mestre(a), ao adentrar a escola que adota a Metodologia Lumiar, pode se ater a seu próprio saber específico e estar livre para um mergulho em profundidade, sendo esta a maior expectativa que se atribui a ele(a): que se atenha com legitimidade a seu saber.

À ideia de saber inclui-se a do fazer, podendo ir além do repertório escolar acadêmico, investigando linguagens e vertentes das mais às menos ortodoxas, circulando pela diversidade e especificidade do legado humano vivo na sociedade. Se à tutoria se exigem competências profissionais na área da educação, do(a) mestre(a) se espera o vínculo maior com seu próprio saber.

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, o(a) mestre(a) deve estar comprometido(a) com o planejamento integral do projeto e de cada encontro, o preenchimento do Diário de Bordo ao fim de cada encontro, avaliações parciais ao longo do trimestre, uma avaliação final e a realização de um breve relatório final sobre cada estudante.

Além desses procedimentos de registro e avaliação que a Metodologia Lumiar pede, o(a) mestre(a) deve se comprometer no que diz respeito às relações com os(as) estudantes e com a escola como um todo, apresentando-se como adulto(a) responsável. No

entanto, deve sempre procurar se informar com o(a) tutor(a) sobre como intervir caso assuntos que não estejam dentro do contexto das suas atividades surgirem na interação com estudantes.

A escola é um ambiente extremamente orgânico, em que a definição clara de papéis é essencial, sendo qualquer cuidado importante em momentos em que decisões são necessárias. O(a) mestre(a) deve recorrer ao(à) tutor(a) nessas situações, assim como para encaminhamentos que sentir necessidade de dar sequência. O(a) tutor(a) é quem saberá encaminhar adequadamente aos setores da escola, cuidando da coerência do processo com os(as) estudantes.

Há muitas nuances e variações que podem se apresentar na construção da relação do(a) mestre(a) com a escola. Como foi dito, não há como padronizar os caminhos que os(as) mestres(as) podem trilhar, primeiro porque se deseja preservar uma atuação autêntica, e também porque a própria escola entende cada grupo-ciclo, estudante, período etc. com características específicas a cada momento.

Se por um lado aí está a riqueza da relação mestre(a)-escola, mestre(a)-estudantes, mestre(a)-tutor(a), por outro lado, esse aspecto da organicidade traz, também, certa delicadeza para essas mesmas relações. O(a) mestre constrói sua relação buscando preservar sua autenticidade e revelando o que considera ter de mais instigante aos(às) estudantes. Ao concluir um processo, pode ou não se colocar à disposição para novos empreendimentos, mas fato é que, *a priori*, sua atuação é pontual e de duração específica, e não implica em continuidade ao finalizar o Projeto, Oficina ou Módulo que foi desenvolvido.

Pelo contexto em que entra, a participação do(a) mestre(a) é, ao mesmo tempo, pontual mas intensa, provisória mas envolvente, passageira mas crucial. O(a) mestre(a) não desenvolve suas próprias raízes

na escola, mas é conceitualmente um dos aspectos principais de inovação para a Metodologia Lumiar.

Há também outros elementos já mencionados que complexificam ainda mais o exercício de gestão da atuação do(a) mestre(a) dentro da escola. São eles: a natureza da área com a qual o(a) mestre(a) atua, a diversidade de mestres(as) dentro da escola, a diversidade de ciclos que imprimirão a cada mestre(a) uma nova toada, a própria personalidade do(a) mestre(a) e, o principal, o fato de se tratar de relações interpessoais e, mais a fundo, relações de ensino-aprendizagem.

A gestão de mestres(as) dentro da escola merece especial atenção por ser uma das atividades mais intensas e complexas da equipe gestora, desde sua prospecção até a orientação para adequação das escolhas dos(as) tutores(as), do preparo do(a) mestre(a), o acompanhamento de seu rico trabalho, às intervenções necessárias para as adequações em cada ciclo. É preciso garantir a diversidade e rotatividade necessária de mestres(as), sem abalar o processo de construção de vínculos.

Por fim, a significativa contribuição do(a) mestre(a) se dará a partir de seus saberes, interesses e paixões, mas se concretizará no dia a dia, dentro de um cuidadoso processo organizativo das relações na escola. Nesse sentido, ele(a) é convidado(a) a acionar seu olhar sensível ao entrar nesse ambiente, mas deve estar sempre respaldado(a) pelos(as) tutores(as) e pela equipe gestora para poder acionar suas melhores contribuições para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos(as) estudantes.

6 Avaliação Integrada

A Metodologia Lumiar é vivida através de um currículo não linear, que é mobilizado a partir da identificação das necessidades pedagógicas e dos interesses dos(as) estudantes. O currículo é formalmente organizado em uma Matriz de Competências e Habilidades e em uma Matriz de Conteúdos e suas respectivas Expectativas de Aprendizagem, que se alinham às diretrizes e bases curriculares nacionais. Esse **Currículo em Mosaico** implica a necessidade de uma avaliação que não seja meramente classificatória e baseada na simples apreensão de conteúdos. A avaliação na Metodologia Lumiar é, por isso, formativa e busca registrar as evidências de aprendizagem, de desenvolvimento de habilidades e da compreensão de conteúdos.

Para garantir o ato de avaliar, e não apenas verificar a aprendizagem, o processo de avaliação é ancorado a procedimentos e instrumentos que garantem sua intencionalidade. Todas essas ferramentas baseiam-se na diversificação de procedimentos, de instrumentos e de registros.

O papel do(a) educador(a) e do(a) estudante nesse processo é ativo e crítico. Ao(à) tutor(a) cabe colocar-se como mediador(a), orientador(a) e agente de devolutivas, enquanto ao(à) estudante, sujeito principal do processo, cabe a posição de agente de sua própria aprendizagem e construtor(a) do conhecimento e da autonomia.

Não se pode pensar em educação e em aprendizagem dissociadas de sua avaliação, porque é a avaliação que sintetiza o processo vivido, traz visibilidade ao que foi alcançado, mostra para todos(as) os(as) envolvidos(as) os efeitos e as consequências de seus trabalhos, reconhecendo esforços e apontando caminhos futuros. Na Lumiar, a avaliação é integrada e sempre formativa: depende de análises contínuas do trabalho do(a) estudante e resulta na regulação das práticas de estudantes e educadores(as) mais do que em notas ou classificação.

Ao planejar as práticas de avaliação, o(a) tutor(a) deve lançar mão de tarefas que articulem as competências ao contexto de cada Modalidade Organizativa. Para que seja completa, a avaliação também necessita da utilização funcional dos conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, apresentados nas diferentes matrizes de conteúdo da Metodologia Lumiar.

Quanto aos conteúdos, o(a) tutor(a) pode planejar diferentes momentos e instrumentos para essa avaliação, também de acordo com o tipo de avaliação planejada. Novamente, os conteúdos mobilizados precisam estar representados, na proposição da avaliação, por disparadores contextualizados e que apresentem o mesmo nível de complexidade e metodologia que foi ensinada e trabalhada nos Projetos, Módulos e das demais Modalidades Organizativas da Lumiar.

6.1 Avaliação formativa de habilidades e conteúdos na Metodologia Lumiar

As habilidades e os conteúdos são avaliados em cada uma das Modalidades Organizativas sendo trabalhadas, mediante a vivência de diferentes atividades avaliativas e observações realizadas ao longo do trimestre. De maneira geral, tendo em vista o desenvolvimento global das diferentes modalidades, o(a) tutor(a) ou mestre(a) deve enxergar e prever algumas etapas de avaliação dentro das propostas que realiza com seu grupo, lembrando que elas devem ser totalmente integradas aos encontros e suas propostas.

a. Avaliação processual

Como os(as) estudantes estão se desenvolvendo, o que estão aprendendo e como estão aprendendo? Como estão seguindo os objetivos do projeto? Momentos avaliativos pontuais ao longo do processo são importantes e podem tomar várias formas, assim como as avaliações e autoavaliações diárias realizadas nos Diários de Bordo, que contêm registros e evidências de desenvolvimento e auxiliam educadores(as) e estudantes a perceberem como está o processo de aprendizagem.

b. Avaliação final

Como os(as) estudantes se desenvolveram em relação às propostas iniciais do projeto? Eles(as) são capazes de estabelecer novas relações? Os objetivos foram atingidos? Nesse momento, além da realização de uma avaliação (que pode ter diversas formas, como uma apresentação, uma prova, uma escultura, um texto etc.), há espaço para um *feedback* individual sobre o seu desenvolvimento. A avaliação final sobre cada um dos conteúdos e habilidades trabalhados é registrada na plataforma tanto por tutores(as) e mestres(as) quanto por estudantes.

6.2 Procedimentos e instrumentos como elementos de uma avaliação da aprendizagem

O(a) tutor(a) ou mestre(a) avalia o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e compreensão de conteúdos, por meio da observação e vivência de atividades avaliativas.

A observação é uma ação que ocorre constantemente na prática pedagógica. Ao organizar pautas de observação para as atividades que planejou para o encontro, o(a) tutor(a) ou mestre(a) decide o foco daquilo que irá observar em determinado momento. Esse movimento contribui para garantir a intencionalidade da ação e redefinir os objetivos que se quer alcançar, a partir do olhar sobre as ações dos(as) estudantes. O registro das observações é necessário para que as intenções sejam sistematizadas, evidências sejam organizadas e, posteriormente, a reflexão sobre o processo do grupo seja realizada.

Os diferentes aspectos observáveis, desde a avaliação inicial até a final, devem ser registrados na plataforma Mosaico. Durante o Projeto ou outra Modalidade Organizativa, o(a) tutor(a) ou o(a) mestre(a) (se este[a] for responsável pela proposta) pode relatar o processo vivido com o grupo no Diário de Bordo. Registros individuais também podem ser feitos ali, compartilhando e anexando evidências de desenvolvimento de cada estudante.

As atividades avaliativas, por sua vez, como outra estratégia ou procedimento de avaliação, podem ocorrer diversas vezes ao longo do trimestre e variar conforme a Modalidade Organizativa desenvolvida; ou seja, em certas modalidades, o(a) tutor(a) avalia habilidades e conteúdos, enquanto em outras,

apenas habilidades ou conteúdos. As atividades avaliativas, normalmente, são definidas previamente, durante o planejamento dos encontros, para, dessa forma, mobilizar as habilidades e os conteúdos indicados pelo(a) tutor(a) e acordados pelo(a) mestre(a) desde o planejamento inicial de determinada Modalidade Organizativa.

Essas atividades devem ser totalmente integradas ao desenvolvimento da proposta de maneira contextualizada – isso significa dizer que elas ocorrem como as próprias atividades, e não são apresentadas aos(às) estudantes como uma proposta exterior, que não mantêm relação com o trabalho desenvolvido pelo grupo. Elas cobrem uma ampla gama de abordagens devido à riqueza das diferentes linguagens, ao respeito à diversidade de expressão e à diversidade de objetivos inscritos. A linguagem verbal escrita não é a única possibilidade de avaliação da aprendizagem, mas está representada pelos testes, quizzes, questões dissertativas, relatórios e composição de variados textos. No eixo da oralidade, debates, exposições orais, leitura oral e rodas de conversa são exemplos de atividades que podem ser realizadas nos encontros de avaliação. Se a intenção é relacionar linguagens que não somente a verbal, o(a) tutor(a) ou mestre(a) pode lançar mão de *performances*, simulações, construções e apresentações com apoio multimídia – geralmente multimodais, essas atividades mobilizam mais de uma habilidade. Executando alguma tarefa aberta, a partir de um estímulo específico provocado em seu enunciado, os(as) estudantes elaboram uma resposta original, que pode ser uma breve resposta escrita, um desenho, esquemas ou outro tipo cabível de solução.

Diário de Bordo

O Diário de Bordo é um importante instrumento de avaliação na metodologia Lumiar. Os aspectos observáveis e as evidências de aprendizagem que se relacionam com o objetivo previsto no encontro são lançados no Diário de Bordo, na plataforma, tanto pelos(as) educadores(as) quanto pelos(as) estudantes. Nesse espaço de reflexão, inserem-se observações, registros e avaliações (quando for o caso) que dizem respeito às atividades previstas para o dia.

A cada encontro, tutores(as) ou mestres(as) podem, além de um registro escrito, fazer o *upload* de evidências (registros fotográficos, em vídeos ou áudios, atividades dos[as] estudantes etc.), que devem ser pertinentes e evidenciar seu desenvolvimento dentro da proposta. Estudantes também preenchem seu Diário de Bordo, relatando o que fizeram, o que aprenderam, suas dificuldades, entre outros, a fim de refletir sobre sua participação, empenho e aprendizagem/desenvolvimento. Esse instrumento de avaliação e autoavaliação, tanto da prática pedagógica quanto do próprio desenvolvimento, contribui para a metacognição e meta-aprendizagem, fortalecendo o olhar para si.

6.3 Atuação do(a) estudante – autoavaliação e *feedback*

Além de contar com a parceria do(a) tutor(a), que acompanha e avalia seu desenvolvimento a partir de determinados critérios, o(a) próprio(a) estudante leva a cabo a avaliação de sua participação nos encontros, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e compreensão de conteúdos, a partir da clareza de se aproximar e cumprir (ou não) com os objetivos propostos em determinada etapa de desenvolvimento da modalidade. Assim, no Diário de Bordo de estudantes, também devem ser explorados outros aspectos de participação, como empenho, motivações e impressões pessoais. A consciência e a autonomia para realizar a autoavaliação se desenvolvem aos poucos, portanto, a mediação do(a) educador(a) nesses momentos é imprescindível.

Concomitantemente ao registro do(a) tutor(a) ou mestre(a), o(a) estudante, além de realizar as atividades avaliativas, pode fazer autoavaliações ao fim das etapas de desenvolvimento das propostas previamente previstas. O contraste entre a avaliação do(a) tutor(a) e a do(a) estudante ocorre no fechamento da proposta, representando uma possibilidade significativa de construção de relação dialógica. O(a) educador(a) e cada estudante do seu grupo participam de uma pequena reunião, uma conversa, em que reveem seu progresso em determinada Modalidade Organizativa. Nesse momento, devem ser ressaltados os destaques e os pontos altos do desenvolvimento, bem como pontos de atenção e da participação do(a) estudante, e devem ser tomadas decisões quanto ao seguimento de seu processo de aprendizagem.

Esses encontros são essenciais para dar devolutivas ao(à) estudante, para que ele(a) possa refletir sobre seu trabalho, reconhecer em que medidas avançou e o que necessita encaminhar para um próximo momento. O(a) educador(a) deve ser cuidadoso(a) ao promover essa conversa, criando um clima de confiança e incentivo, pois quando estudantes percebem que seus(as) educadores(as) são parceiros(as) e demonstram atitudes de solidariedade, eles(as) expressam o que pensam e sentem, e apresentam suas dificuldades mais profundas – transformam-se em sujeitos críticos, ao mesmo tempo que constroem autonomia. Alguns exemplos de temas para esses encontros com estudantes são:

- As dificuldades percebidas, os erros eventualmente cometidos e as dúvidas dos(as) estudantes sobre dado tema, conteúdo ou empenho de habilidade;
- As situações em que poderiam colocar em prática o que aprenderam e desenvolveram;
- Formas de aprofundar o que aprenderam e desenvolveram;
- Formas de contribuir para que seus(as) colegas aprendam.

Espera-se, também, que o(a) estudante reflita sobre a sua participação e aceitação diante dos combinados realizados em grupo, além de sua organização durante as etapas previstas nas modalidades – no que diz respeito a cumprimento de prazos, realização de tarefas etc.

Os registros individuais na plataforma Mosaico podem ser um interessante instrumento de avaliação, que permite ao(à) estudante a discussão de como a experiência no processo de aprendizagem foi significativa. A visualização dessas evidências pode suscitar reflexões sobre o processo, rememorações dos momentos mais relevantes e contribuir para um relevante exercício metalinguístico de autopercepção de desenvolvimento.

6.4 Comunicação dos processos e informações advindas da avaliação

Para comunicar o que os(as) estudantes desenvolveram, aprenderam e aquilo que, depois de realizada a proposta de determinada Modalidade Organizativa, entendem e sabem fazer, a Metodologia Lumiar considera importante diferentes estratégias de interlocução.

Todas as informações das Práticas Pedagógicas – planejamento, registros das etapas, registros das evidências de aprendizagem, avaliações – ficam registradas na plataforma Mosaico. Ao fim de cada uma delas (Projetos, Oficinas etc.), o(a) educador(a) responsável realiza uma avaliação final com base nos conteúdos e nas habilidades trabalhadas, em uma escala de 1 a 5, além de um curto relato sobre o desenvolvimento de cada estudante.

Escala Avaliativa

	HABILIDADES		CONTEÚDOS
1	NÃO CONSEGUE DEMONSTRAR	1	NÃO CONSEGUE COMPREENDER
2	CONSEGUE DEMONSTRAR COM MUITA AJUDA	2	CONSEGUE COMPREENDER POUCO
3	CONSEGUE DEMONSTRAR COM POUCA AJUDA	3	CONSEGUE COMPREENDER GRANDE PARTE
4	CONSEGUE DEMONSTRAR SEM AJUDA	4	CONSEGUE COMPREENDER COMPLETAMENTE
5	CONSEGUE DEMONSTRAR SEM AJUDA E INOVAR	5	CONSEGUE COMPREENDER COMPLETAMENTE E INOVAR

O descritivo do desenvolvimento dos(as) estudantes e a identificação de pontos a serem reforçados é relatado a partir de relatórios escritos e reuniões. Ambos abrem oportunidade para devolutivas e devem conter informações claras e proveitosas para os(as) estudantes e responsáveis – isso implica o envolvimento de tutores(as), estudantes e responsáveis em seu processo de elaboração, reflexão e troca. Portanto, além do relato final individual de cada uma das Práticas Pedagógicas, realizadas pelos(as) mestres(as) responsáveis, há o Relatório final do(a) tutor(a).

Esse instrumento se trata de um relatório escrito que discursa sobre o processo e o desenvolvimento dos(as) estudantes durante o trimestre, considerando as evidências e avaliações do desenvolvimento de habilidades e compreensão de conteúdos, mas também discorrendo sobre outros elementos importantes para o desenvolvimento integral de cada uma das crianças e adolescentes, como aspectos

relacionados à empatia, sociabilidade, organização pessoal e dos materiais coletivos, empenho e comprometimento geral com as propostas etc. Ao elaborar seu relatório, o(a) tutor(a) tem a oportunidade de justificar tais percepções e complementá-las, detalhar situações em que ocorreram e apontar áreas de aptidões e de aprimoramento, sempre tomando cuidado para escrever sobre processos e fatos observados, em vez de registrar impressões e julgamentos.

Algumas questões norteadoras que podem ser consideradas na escrita são:

- Como foi o processo de aprendizagem do(a) estudante (quais seus interesses pessoais, níveis de engajamento, participação, autonomia, desenvolvimentos motor, emocional e/ou cognitivo, progresso em determinadas áreas, desafios gerais)?
- De que forma o(a) estudante contribui para o desenvolvimento/crescimento do grupo?
- Como o(a) estudante se relacionou com os projetos e outras atividades da tutoria? (nomeie algum destaque, tanto de aspectos positivos quanto dos mais desafiadores)
- Quais os próximos passos e objetivos para o período seguinte?

As reuniões podem ter diferentes formatos e periodicidade e contar com a participação de diversos(as) envolvidos(as). Já foi mencionada anteriormente a troca entre tutor(a) e estudante no fechamento de uma proposta específica. O(a) tutor(a) deve propor outros momentos de comunicação com o(a) estudante para reflexão sobre seu processo de aprendizagem, relacionando todas as propostas desenvolvidas, aspectos transdisciplinares e demais elementos que se relacionam com os pilares da Metodologia Lumiar.

Tutores(as) e estudantes podem, ainda, conversar junto com as famílias. Nessa oportunidade, após tomarem conhecimento sobre o processo do(a) estudante, todos(as) colaboram para identificar e estabelecer pontos fortes, habilidades e áreas de aprimoramento. Nessa troca, é possível determinar metas e esclarecer como cada uma das partes contribuirá para alcançá-las. O(a) tutor(a) deve tomar notas durante a conversa, e tais informações podem ser utilizadas no Relatório do(a) tutor(a).

Além de discorrer sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos(as) estudantes num eventual encontro entre tutores(as) e famílias, o(a) educador(a) também apresenta as propostas experienciadas. Nessa oportunidade, o(a) tutor(a) pode solicitar aos familiares informações gerais sobre o(a) estudante, responder às questões que surgirem, apontar as observações mais pertinentes e, da melhor maneira possível, incluir os(as) responsáveis no processo de desenvolvimento e aprendizagem do(a) estudante.

6.5 Conselho de classe

Ao fim de cada trimestre, os(as) tutores(as) devem se reunir com a equipe pedagógica da escola para atribuir menções a cada estudante, referentes à compreensão dos conteúdos trabalhados nas diferentes Modalidades Organizativas da Metodologia Lumiar e que comporão seu histórico escolar formal/legal. Esse momento é denominado Conselho de Classe.

As menções são conceitos que correspondem às tradicionais notas, estas últimas representadas por símbolos numéricos, que pretendem quantificar e/ou qualificar a aprendizagem dos(as) estudantes, considerando os diferentes componentes curriculares preestabelecidos e ditados pela Secretaria de Ensino de cada região. As menções adotadas pela Metodologia Lumiar, então, farão essa correspondência final, transpondo para o histórico escolar e para a Secretaria de Educação o processo de desenvolvimento dos(as) estudantes. Assim como nas avaliações de habilidades e conteúdos, a Metodologia apresenta uma escala de menções, que pode ser acompanhada abaixo:

N – Não demonstra atingir as expectativas de aprendizagem

P – Demonstra atingir poucas expectativas de aprendizagem

S – Demonstra atingir satisfatoriamente as expectativas de aprendizagem

T – Demonstra atingir totalmente as expectativas de aprendizagem

A – Demonstra ir além das expectativas de aprendizagem

6.6 Resumo de avaliação

- Tutor(a), mestre(a) e estudantes avaliam o conhecimento e as informações que já possuem sobre o tema, problema ou conteúdo em que determinada Modalidade Organizativa se baseia;

- No decorrer da proposta, o(a) educador(a) realiza Diários de Bordo relatando como se dão os encontros, em termos de verificação do desenvolvimento das atividades e objetivos atingidos; estudantes também realizam Diários de Bordo ao fim de cada encontro;

- Educadores(as), além de contar com o recurso das observações, elaboram atividades avaliativas formativas em cada Modalidade; os(as) estudantes realizam as atividades de avaliação e autoavaliação;

- Educadores(as) selecionam e interpretam as contribuições dos(as) estudantes, e as avaliam ao longo do percurso;

- Educadores(as) realizam, ao fim de cada Modalidade (projeto, módulo etc.), uma avaliação final; estudantes também realizam avaliação e autoavaliação final para cada uma delas; *feedback* é realizado;

- O(a) tutor(a) realiza, no fim do trimestre, o Relatório Final dos(as) estudantes – análise do processo individual de cada estudante: como trabalhou, o que desenvolveu e demonstra ter aprendido; o(a) estudante, também ao fim do trimestre, realiza autoavaliação de seu processo;

- Uma ponderação é realizada entre a avaliação feita pelo(a) tutor(a) e a autoavaliação do(a) estudante; o(a) tutor(a) realiza a devolutiva com o(a) estudante sobre o seu processo de aprendizagem naquela proposta específica;

- O(a) estudante conhece o próprio processo e a sua relação com o processo do grupo;

- A gestão da escola, em conjunto com os(as) tutores(as), realiza o Conselho de Classe e designa menções para cada estudante, em cada uma das áreas do conhecimento, para seu histórico escolar.

7 Multietariedade

Na Metodologia Lumiar, multietariedade significa trabalhar com crianças e jovens de idades distintas em um mesmo grupo de estudantes, no processo escolar regular de aprendizagem. A escolha por trabalhar com grupos multietários está relacionada às possibilidades de aprendizagem e de socialização que um ambiente etário diverso promove no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Acrescenta-se a esse aspecto a intenção da escola em criar ambientes que dialoguem com as estruturas e organizações etárias que existem fora da escola, como a família, os espaços públicos, as situações de trabalho etc. Há, portanto, o intuito de desconstruir ou, até mesmo,

de confrontar a estruturação e a organização predominantemente cartesiana da escola, partindo do entendimento de que as relações humanas têm muitas facetas e atingem graus complexos de organização. Desse modo, a Lumiar assume a responsabilidade de construir uma referência escolar num paradigma não seriado, integrado com a vida não escolar, instaurando na sua organização uma ampla gama de conexões e de zonas de aprendizagem entre os indivíduos.

A concepção de um grupo multietário não é a mesma de uma classe multisseriada. No primeiro, os(as) estudantes com idades diferentes seguem uma mesma proposta pedagógica, como um mesmo projeto, por exemplo, e, compartilhando objetivos de trabalho e aprendizagem, se organizam em funções e papéis variados. Na segunda, muito comum em escolas rurais e ribeirinhas, nas quais a infraestrutura e a disponibilidade de profissionais são escassas, crianças de diferentes idades e também de diferentes séries escolares estudam em um mesmo grupo, orientadas por um(a) mesmo(a) professor(a), mas com propostas e atividades pedagógicas distintas umas das outras em função do ano que estão cursando formalmente.

Na Metodologia Lumiar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, os(as) estudantes são agrupados(as) em ciclos multietários.

Organização dos ciclos multietários na Lumiar

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL (I E II)	ENSINO MÉDIO
I1 BERÇÁRIO (0 - 2 ANOS)	**F1** 1º, 2º E 3º ANOS (6 - 8 ANOS)	**M1** 1º E 2º ANOS (15 - 16 ANOS)
I2 MATERNAL (2 - 4 ANOS)	**F2** 4º, 5º E 6º ANOS (9 - 11 ANOS)	**M2** 3º ANO (17 ANOS)
I3 JARDIM (4 - 6 ANOS)	**F2** 7º, 8º E 9º ANOS (12 - 14 ANOS)	

*O MODELO LUMIAR SUGERE QUE, COM 6 ANOS COMPLETOS ATÉ 31 DE MARÇO, O(A) ESTUDANTE PASSE A FREQUENTAR O ENSINO FUNDAMENTAL. SEGUNDO RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, COM 6 ANOS COMPLETOS APÓS 31 DE MARÇO, O(A) ESTUDANTE PERMANECE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os(as) estudantes permanecem formalmente nas séries/anos equivalentes à sua idade como na organização da escola tradicional, mas frequentando seu ciclo-Lumiar. Ao fim de cada ano (calendário), os ciclos são dinamizados pela entrada de novos(as) integrantes que concluem um ciclo e passam a frequentar o ciclo seguinte. Os(as) estudantes permanecem mais de um ano em cada ciclo, podendo chegar a três anos no caso dos ciclos do Ensino Fundamental, e, desse modo, é possível que passem mais de um ano com o(a) mesmo(a) educador(a)-tutor(a). No entanto, todos os anos, o ciclo tem novos(as) integrantes e uma nova configuração.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases, criada em 1961 e cuja última atualização se deu em 1996, define e regulariza o sistema de Educação no Brasil. No que se refere à organização e agrupamento de estudantes, a LDB 9394/1996 estabelece que as escolas são livres para organizar seus ciclos.

A organização da multietariedade na Lumiar prevê algumas especificidades

Há grupos fixos de referência, chamados ciclos. Esses grupos são compostos por estudantes que estão em idades próximas e ocupam um espaço também fixo e preestabelecido de referência. Os(as) estudantes que compõem esses grupos continuam formalmente vinculados(as) ao ano escolar equivalente à sua idade em termos legais (e nas documentações oficiais) e, a cada ano, seguem pelos anos escolares subsequentes, mesmo permanecendo nos ciclos por até três anos. Desse modo, a cada ano (calendário), os ciclos são compostos por diferentes estudantes. Esses grupos fixos para o ano vigente vão construindo sua identidade e seu ritmo de trabalho ao serem geridos de forma participativa por um(a) educador(a)-tutor(a). Assim, constroem sua rotina, planejam e realizam projetos e outras modalidades organizativas do trabalho escolar, tendo um percurso próprio e único para cada ano transcorrido.

Cada ciclo tem sua estrutura e organização próprias, mas também prevê momentos de encontro, troca e trabalho com outros ciclos, tanto com todos(as) os(as) seus(as) integrantes ao mesmo tempo quanto entre alguns(as) dos(as) integrantes de cada grupo. Ou seja, a multietariedade existe dentro dos ciclos e entre ciclos. Esses encontros entre ciclos não estão restritos a momentos de socialização, pois acontecem também com objetivos de aprendizagem durante participações em projetos e oficinas, além de comissões e assembleias.

É importante, ainda, prever encontros que proporcionem parcerias mais espontâneas entre os ciclos ou entre os(as) integrantes dos ciclos, sem uma atividade prevista que conduza a reunião. Encontros desse tipo são chamados momentos de

livre integração e são guiados por interesses individuais, emergentes do convívio num espaço e tempo, no qual apenas o espaço e o tempo são os recursos dessa interação e integração.

A Metodologia Lumiar tem a intenção de vivenciar a multietariedade de fato como um eixo fundador e transformador da escola, apostando que essa é uma das características necessárias para uma real inovação na educação. O rompimento com essa referência é fundamental para que se concretize o desenvolvimento de competências do século XXI.

Admitir essa organização na perspectiva etária, no entendimento da Lumiar, é assumir a perspectiva da complexidade no processo de aprendizagem e não continuar a reproduzir dentro do próprio grupo multietário o padrão seriado e cartesiano para criar o ambiente de aprendizagem. Ou seja, além de agrupar as idades próximas, mas diferentes, é necessário assumir o lugar da diversidade e os desdobramentos que essa nova condição pode alcançar. Significa dar espaço para a diversidade de hipóteses, de estratégias e de encaminhamento possíveis, bem como para diferentes formatos de parceria de trabalho entre estudantes. Para que isso se efetive, é preciso desfazer-se de alguns pontos de partida e suposições, como: os(as) mais velhos(as) sabem mais, o(a) mais velho(a) ensina ao(à) mais novo(a), quem sabe mais ensina a quem sabe menos. Passa-se a enxergar novas zonas de desenvolvimento proximal criadas nessas relações e a fazer uso delas com vistas a objetivos comuns e também diversos no trabalho escolar.

A diversidade fica oficializada como premissa, como ponto de partida e também como ponto de chegada, já em sua forma e organização do trabalho. É dessa maneira que a busca posta em prática por meio de estratégias didáticas, atividades e narrativas educativas no âmbito da colaboração, cooperação, inclusão, da aceitação do diferente, poderá funcionar. Entende-se que a potência transformadora que gera

um ambiente mais integrado, colaborativo, inclusivo e empático se efetiva porque esses conceitos são vividos constantemente por meio da estruturação desta arquitetura educacional diversa e desejavelmente heterogênea.

Os(as) estudantes têm, em seu percurso escolar, a oportunidade de desempenhar diferentes papéis neste contexto reorganizado, e de conviver com a ideia de que não há um estágio finito ou conclusivo que possa se atingir em termos de conhecimento e de desenvolvimento de habilidades. Dessa maneira, relacionam-se de fato e oficialmente com os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, percebendo que ora essa diferença pode acontecer em função da idade, ora pode se dar em função da experiência, ora em função do interesse. Vivenciam a experiência de aprender com o(a) mais novo(a), seja por reconhecer nele(a) o que já sabe ou o que já desenvolveu, seja por se deparar com uma experiência que ainda não teve. Ou seja, cada menina e menino experimenta e vivencia papéis variados, sem estancar nenhum deles durante os anos em cada ciclo.

Nessa visão de educação, o foco do trabalho está na construção de um repertório relacional dentro do processo de aprendizagem na formação escolar do(a) estudante, entendendo a cidadania e a autonomia como direitos que só serão garantidos por meio dessas referências vivenciais para além do discurso pedagógico e do tratamento desses aspectos como temas transversais.

Adentrando ao terreno dos desafios do contexto multietário, pode-se dizer que estudantes menos experientes contrapõem hipóteses com estudantes mais experientes em relação a diversos assuntos, temas, habilidades e conteúdos, e em diferentes etapas de trabalho e estudo. Dessa maneira, eles(as) podem identificar e explorar as complexidades possíveis das hipóteses, ponderar e reformular suas premissas, tanto quanto aprimorar percepções ao

constatar as etapas que cada um(a) já venceu em seu processo de aprendizagem. Em longo prazo, o impacto do convívio e da aprendizagem em grupos multietários é a conquista da condição que o(a) estudante pode desenvolver para trabalhar, lidar e conviver com o diverso, compreendendo diferentes ritmos, interpretações, erros e acertos, assim como se deparar constantemente com o reconhecimento da sua própria aprendizagem por meio do outro.

Cabe, neste momento, uma atenção para o conceito de empatia, habilidade tão intensamente mobilizada num contexto como esse. A constatação da existência do outro e da troca como motor da aprendizagem e do desenvolvimento são condições para a funcionalidade da multietariedade. A construção da própria identidade e desse ambiente que necessita de empatia contribui para que se formem indivíduos verdadeiramente sujeitos de si, capazes de se relacionar e de construir com o outro. A Metodologia Lumiar acredita e defende que essas condições são potentes para a conquista da transformação educacional que se almeja e para impactar a sociedade e suas relações.

Outro aspecto ainda pode ser defendido para que se instaure um ambiente multietário na aprendizagem. Ter estudantes organizados(as) em ciclos, com diferentes idades e passando até três anos em um mesmo grupo, é uma estrutura que permite que os ritmos de aprendizagem sejam respeitados com maior tranquilidade sem que sejam negligenciados. Considerando que o(a) estudante permanecerá, no caso do Ensino Fundamental, três anos no mesmo ciclo, ele(a) tem oportunidade de amadurecer aos poucos uma mesma habilidade que talvez tenha mais dificuldade em desenvolver, ou seja, tem mais chances de elaborar aspectos do seu desenvolvimento e aprendizagem. A sala de aula tradicionalmente graduada acaba por restringir possibilidades de aprendizagem quando assume uma organização linear tanto para conteúdos quanto na organização de seus grupos e espaços.

No decorrer do processo de aprendizagem, entende-se que o(a) estudante mais experiente, ao se deparar com uma hipótese menos sofisticada que a sua, reafirma, reformula ou aprimora sua percepção. Da mesma maneira, o(a) estudante menos experiente é constantemente convidado(a) a avançar em sua hipótese, quando estiver preparado(a), com a mais autêntica das interlocuções: seu par de trabalho, o(a) outro(a) estudante. É necessário reforçar que estudantes mais experientes em determinada habilidade podem ser menos experientes em outra, independentemente de sua idade.

Por fim, devemos lembrar que a escola é uma das instituições responsáveis pela formação dos indivíduos e da sociedade, e só pode transcender a lógica segregadora e estigmatizante das relações se sua organização ousar ser revista e transformada. Promover ambientes multietários favorece grande parte dessas mudanças.

8 Referências bibliográficas

1. ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. *Avaliação da educação e da aprendizagem.* Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

2. ANDER-EGG, E. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Del Río de la Plata, 1999.

3. ARANHA, M. A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.* São Paulo: Moderna, 2006.

4. ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

5. BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 2009.

6. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

7. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.* Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

8. BRUNNER, J. S. *Para uma teoria da educação.* Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

9. CAMPELLO, B. (coord.) *Como orientar a pesquisa escolar: Estratégias para o processo de aprendizagem.* São Paulo: Autêntica, 2010.

10. CITELLI, A. *Palavras, meios de comunicação e educação.* São Paulo: Cortez, 2006.

11. DEL PRIORE, M. (org). *História das crianças no Brasil.* São Paulo: Editora Contexto, 2009.

12. DEMO, P. *Educar pela pesquisa.* Campinas: Autores Associados, 1996.

13. DEWEY, J. *Democracia e educação.* São Paulo: Editora Ática, 2007.

14. DEWEY, J. *Experiência e educação.* São Paulo: Editora Vozes, 2010.

15. EDUTOPIA. *Wisdom of the (Multi) Ages: Students Learn by Teaching*. Disponível em: http://www.edutopia.org/multiage-classroom-looping-peer-mentoring

16. EDWARDS, C.; GAINDINI, L.; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

17. ELLWEIN, S. A. F. Pesquisa escolar e o enfadonho exercício de cópia: como separar o trigo do joio? In: SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar.* São Paulo: Polis, 2006.

18. FARIA, Maria Alice de Oliveira. *Como usar o jornal na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2003.

19. FARIA, Maria Alice de Oliveira. *Como usar a literatura infantil na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2006.

20. FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.* Lisboa: Texto Editora, 2005.

21. FREIRE, Madalena (coord.). *Observação, registro e reflexão, instrumentos metodológicos.* São Paulo: Espaço Pedagógico. 1992

22. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2009.

23. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

24. GAJADHARSINGH, Joel. CEA *Research Study on the Multi-grade Classroom. The Multi-grade Classroom: Myth and Reality A Canadian Study. Ed. Margaret Gayfer. A Canadian Education Association Report.* Toronto, Ontario, 1991.

25. GHILARDI, M. I. Mídia, educação e leitura. In: BAZOTTO, V. H.; GHILARDI M. I. (org.) *Mídia, poder, educação e leitura.* São Paulo: Anhembi Morumbi; Associação de Leitura do Brasil, 1999.

26. GOULARTE, Renée. *Multi-Age Classrooms.* National Education Association, 1995.

27. HELM, J.H.; BENEKE, S. *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

28. HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

29. HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *La organización del currículum y proyectos de trabajo*. Es um caledoscopio. 7. ed. Barcelona: Ice-Grao, 1998.

30. KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: o mestre do impossível.* São Paulo: Scipione, 1989.

31. LA TAILLE, Y.; KOHL, M.O.; DANTAS, H. *Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

32. LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

33. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo: Cortez, 2011.

34. MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.* São Paulo: Cortez, 2010.

35. MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

36. MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro.* Petrópolis: Vozes, 1994.

37. MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.* São Paulo: Atlas, 2005.

38. MORIN, Edgar. I*ntrodução ao pensamento complexo.* Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

39. NININ, M. O. Pesquisa na escola? Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? *Educação em Revista*, n. 48, dez. 2008.

40. PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública.* 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

41. PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura.* Belo Horizonte: Formatto Editorial, 2001.

42. PAVANI, Cecília (org). *Jornal: informação e ação.* Campinas: Papirus, 2002.

43. PERRENOUD, P. 10 *novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

44. PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *A Escola e a mudança.* Lisboa: Escolar Editora, 1994.

45. PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

46. PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

47. RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

48. SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

49. WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos.* 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

50. WEISZ, Telma. O *diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: Ática, 2009.

51. ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

Lumiar