

Didática da Sala de Aula: entre abertura e estruturação

Hans Brügelmann

RESUMO – Didática da Sala de Aula: entre abertura e estruturação. A escola não pode ser mais um lugar de simples instrução. O ensino precisa-se abrir: para as grandes diferenças entre os alunos, para a aprendizagem como uma apropriação ativa do mundo e para os direitos dos adolescentes à autodeterminação e participação (Convenção sobre os direitos das crianças da ONU). Com isso muda o papel do educador: do superior ao parceiro. Invés de ensinar, ele estimula, desafia, critica e apoia. Para isso, também uma aula aberta precisa de estruturas – em relação ao conteúdo, ao método e às relações sociais. Porém, diferentemente da didática tradicional, estas estruturas não são impostas, mas negociadas entre os participantes. Escola como um lugar de encontro – entre gerações e culturas.

Palavras-chave: Direito da Criança. Escola Democrática. Aula Aberta. Papel de Professor. Construtivismo.

ABSTRACT – Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden. Schule heute kann kein Ort der Belehrung mehr sein. Unterricht muss sich öffnen: für die großen Unterschiede zwischen den Schülern, für Lernen als eine aktive Aneignung der Welt und für das Recht der Heranwachsenden auf Selbst- und Mitbestimmung (UN-Kinderrechtskonvention). Damit verändert sich die Rolle der Lehrperson: vom Vorgesetzten zum Gegenüber. Statt zu belehren regt sie an, fordert sie heraus, kritisiert und unterstützt sie. Dafür braucht auch ein offener Unterricht Strukturen – inhaltliche, methodische und soziale. Anders als in der traditionellen Didaktik werden sie allerdings nicht „von oben“ vorgegeben, sondern zwischen den Beteiligten ausgehandelt. Schule als Ort der Begegnung – zwischen den Generationen und Kulturen.

Stichworte: Kinderrechte. Demokratische Schule. Offener Unterricht. Lehrerrolle. Konstruktivismus.

O *foco em resultados*¹ tornou-se, em muitos países, a ideia central do agir pedagógico – e isso em todos os níveis: no norteamento do sistema escolar, no aprimoramento de escolas e no planejamento de aulas. Motor desta tendência tem sido, primordialmente, a OCDE (entre outros), com suas avaliações comparativas como o PISA (Wößmann et al. 2007). Esse estreitamento é arriscado (Brügelmann, 2006).

No âmbito do planejamento de aulas, um conceito muito semelhante fracassou há 40 ou 50 anos. Naquela época havia sido proposto por Mager (1962), entre outros, que a aula fosse norteada por objetivos de ensino formulados e mensuráveis (*behavioral objectives*). Na Alemanha, Tütken (1970, p. 59, 57) formulou esta concepção de planejamento de aulas da seguinte forma: “Um currículo é, assim, o esboço de um sistema de aprendizagem relativamente fechado [...] um sistema específico de modos de aprendizagem com sequências estruturadas de tarefas voltadas para o desempenho final esperado [...]”. Tal aspiração estava associada a uma clara divisão de tarefas e de poder entre, de um lado, o currículo (plano de aula, livro didático, programa de ensino etc.) concebido como diretiva *extraescolar* e, de outro, os professores e os alunos *dentro da escola*.

1. Aula Aberta: um conceito alternativo ao ensino focado em resultados

Desenvolvi, na época, como contraprojeto, a abordagem *currículo aberto* (Brügelmann, 1975), para a qual apresentei três justificativas principais:

- *política e jurídica*: a exigência de uma *escola democrática na sociedade democrática* e a concomitante necessidade da participação das partes afetadas nas decisões sobre os objetivos do ensino e seus conteúdos (veja-se, sobre este assunto, a contribuição recente de Backhaus; Knorre, 2008);
- *estratégica*: o reconhecimento da limitação da capacidade de controle de medidas tomadas centralmente em sistemas sociais e especialmente a experiência, oriunda de diferentes áreas, de que instruções programáticas detalhadas fracassam por causa das peculiaridades específicas de cada situação de aula (Dalin, 1973);
- *pedagógica e didática*: a exigência de harmonia entre objetivos de aprendizagem como autodeterminação, capacidade de crítica e cooperação, de um lado, e as formas ou condições dos processos de aprendizagem através dos quais tais capacidades deverão ser desenvolvidas: elas só podem se desenvolver se forem pressupostas ou exigidas (Brügelmann; Brinkmann, 2008).

Estes argumentos, ainda hoje, correm o risco de serem ignorados. Eles expressam uma concepção específica de ser humano e de sociedade. A ideia fundamental não é a de que o ser humano seja bom por

natureza ou mesmo desde sempre disposto e apto a aprender. Trata-se, antes, da limitação das exigências de outros que são impostas às crianças – seja da parte dos pais, dos professores ou dos especialistas.

Na história da escola avançou-se um passo importante quando a ideia de uma formação geral foi desenvolvida, em oposição à instrução útil (voltada para a utilização por outrem). Maioridade, autodeterminação, desenvolvimento da personalidade individual foram declarados os objetivos centrais da escola durante o Iluminismo.

Devemos, outrossim, considerar alunos não apenas como futuros adultos, como também necessitamos levá-los a sério como parceiros – com suas motivações e objetivos pessoais, com suas experiências e problemas individuais, com suas tentativas subjetivas de interpretação e explicação (vide a Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança de 1989).

Para o que segue, assinalo a premissa inicial: onde não houver motivo convincente para intervenção, todos os seres humanos têm o direito de seguir seu próprio caminho. Isso também vale para as crianças.

Tal orientação não significa que a escola seja um lugar onde as crianças possam fazer o que quiserem quando bem entenderem (vide itens 4 e 5). Significa, isso sim, que a pedagogia não pressupõe a existência de uma clara supremacia do saber dos adultos nos conteúdos das matérias ou de sua competência e responsabilidade sobre os objetivos e caminhos do aprendizado infantil. Tais elementos são sempre renegociáveis na tensão entre as exigências da escola, por exemplo, para que asseguremos nossa vida em comum e a sobrevivência futura da sociedade, e os interesses e possibilidades da criança. Tais confrontações são complicadas e podem ser formuladas e resolvidas pedagógica e juridicamente apenas de maneira muito genérica e formal.

2. Diferentes (des-)entendimentos a respeito da abertura da aula

Crianças aprendem onde professores ensinam. Essa ideia central também determinou o desenvolvimento da escola alemã: Séries construídas linearmente, em passos pequenos e iguais para todos caracterizam tradicionalmente a imagem da aula. No começo dos anos 70 rompeu-se com este modelo na escola primária, fenômeno impulsionado por relatos sobre a *Infant School* inglesa (vide Plowden et al. 1967) e pela retomada de conceitos Escolanovistas² dos anos 1920, que haviam sido coibidos durante a ditadura nacional-socialista (1933-1945). São três os argumentos em que se fundamentou e se fundamenta, ontem e hoje, uma forte abertura da aula³:

- em primeiro lugar, no âmbito da psicologia da aprendizagem e da didática, como resposta ao problema da *adaptação* de tarefas na aula ao estágio de desenvolvimento da criança (Brügelmann, 1986; 1999);

- em segundo lugar, no âmbito da teoria do conhecimento e da psicologia do desenvolvimento, fundamentou-se na visão construtivista da aprendizagem (Piaget, 1928; Glasersfeld, 1995);
- em terceiro lugar, fundamentou-se em termos políticos e da teoria da educação com o critério da autonomia como objetivo do desenvolvimento infantil e, assim, como condição do aprendizado infantil (Freinet, 1993; Dewey, 2007).

Teoricamente (no sentido da qualidade pedagógica crescente) e pragmaticamente (no sentido do desenvolvimento profissional-biográfico de um educador) essas dimensões podem ser compreendidas como etapas. Quem projeta as tarefas de modo aberto desde o conteúdo, possibilitando às crianças diferentes acessos ou maneiras de resolução, necessariamente precisa criar espaços livres dentro da organização do trabalho. De outro lado, também podem-se abrir possibilidades de escolha em tarefas fechadas.

Esta abordagem permite aos professores uma modificação das aulas passo a passo, dos quais já o primeiro é significativo – caso este, se comparado ao último, já for considerado uma aproximação do objetivo e não como sua concretização. Sobretudo para a avaliação da aula – seja ela através de auto-observação ou da observação de outro – é de grande ajuda diferenciar graus de abertura.

Muitos educadores entendem por abertura apenas o estabelecimento de espaços livres organizatórios, isto é, uma forma metódica da diferenciação interna. Eles transferem a condução do aprendizado de suas próprias pessoas para o material. A abertura, porém, tem de ser compreendida de modo mais amplo, não como uma simples opção de método, e sim como uma posição *pedagógica* (vide também a crítica de Peschel em 2002 e sua concepção de *abertura radical da aula*).

Outros, sobretudo os críticos da abertura da aula, encaram-na, frequentemente, de modo demasiado amplo. Eles supõem que cada criança possa fazer o que quiser em uma aula aberta, e que a professora só fique olhando. Além disso, a aprendizagem social, de suma importância na época atual, seria sacrificada no altar da individualização absolutizada.

Por esse motivo, papéis e tarefas de educandos e educadores devem ser estabelecidos com maior precisão – sobretudo, porém, a forma de ordenação da aula, que é o que torna possível e tolerável a própria abertura. A seguir, esclarecerei os dois mal-entendidos mencionados anteriormente. Para tal, pretendo

- estabelecer três dimensões do desenvolvimento de aberturas qualitativamente distintas (vide o item 3);
- evidenciar a proposta de abertura na aula como um desafio empolgante para o papel do educador (vide o item 4);
- apresentar diferentes formas de estruturação de aulas abertas em quatro dimensões (vide o item 5).

Com isso, gostaria de ampliar a discussão didática muitas vezes restrita sobre se *as crianças aprendem (a ler, fazer cálculos...) melhor ou pior na aula aberta* e, assim, chegar às exigências normativas que se impõe à aula no regime democrático lançando a pergunta: quanta *co-determinação* e corresponsabilidade corresponde às crianças como jovens concidadãos e como a aula pode contribuir para sua autonomia e desenvolvimento como pessoas conscientes (vide sobretudo o item 4.4).

Deste modo, questiono a efetividade do rendimento mensurável a curto prazo como *único* critério para a aula. Além do mais, mesmo neste âmbito, os achados científicos são contraditórios (vide Hattie, 2009). O quão bem sucedida pode ser esta abordagem mesmo com crianças que possuem grandes dificuldades foi mostrado por Peschel (2003).

Estudos comparativos sobre diferentes abordagens metodológicas mostraram, além de tudo, que as diferenças de resultados *entre* distintos programas são menores do que a variação *no interior* de cada abordagem. Isto é, métodos, e, sobretudo, concepções didáticas não são tecnicamente aplicáveis: as pessoas envolvidas e o entorno social são também determinantes do modo como um material ou um método surtem efeito. Mesmo no caso de programas de computador fechados diferenciam-se as aulas observáveis de turma para turma. Mais ainda variam as experiências que diferentes crianças levam consigo de tais aulas.

Ainda que o processo de aprendizado se deixasse padronizar: será que nós o queremos? E à custa de que perdas em termos de outras dimensões da aprendizagem, como no caso de resultados cognitivos superiores e de desenvolvimento emocional e social? Exatamente essas dimensões são ignoradas quando a abertura e fechamento na aula são investigados e discutidos como propriedades puramente metodológico-organizacionais da aula.

Por esse motivo, distingo, em primeiro lugar...

3. Três Dimensões de Desenvolvimento da Abertura da Aula

Analiticamente falando, trata-se de dimensões da aula consideradas *contiguamente* e que podem ser realizadas com pesos diferentes. Na execução prática, porém, observa-se uma *sucessão*, de modo que as seguintes dimensões poderão ser interpretadas como graus:

3.1 Abertura da aula para as diferenças entre as crianças (*abertura metodológico-organizacional da aula*)

Diferenças entre crianças influenciam o sucesso da aprendizagem de diferentes maneiras:

- diferentes *saberes* e *capacidades* a partir de experiências passadas dificultam o ajuste entre tarefa e nível de competência;

- diferentes *estilos de aprendizagem* exigem variadas formas de acesso e de apropriação;
- diferentes *velocidades de trabalho* determinam a duração e a quantidade do trabalho a ser realizado.

Diferenciação interior da aula é, por esse motivo, uma antiga reivindicação. Entretanto, ela vem frequentemente acompanhada de um forte controle através do educador: diagnose do nível de aprendizado, atribuição de tarefas específicas, controle do acercamento a objetivos parciais acuradamente estabelecidos.

Em nossos questionários respondidos por pedagogos na Alemanha verificamos a ampla difusão do estabelecimento estrito de uma diferenciação *de cima* (vide Brügelmann; Brinkmann, 2009; 1993). Quase dois terços dos professores associam o conceito de *abertura* a uma consideração das diferenças de desempenho entre os alunos. De acordo com essa concepção de abertura os conteúdos das tarefas devem ser estipulados pelo professor, mas não as condições externas do trabalho. Deste modo, a abertura metodológico-organizacional da aula possibilita um melhor ajuste entre as exigências da tarefa e as possibilidades de aprendizado de cada criança, quando estas

- se ocupam das mesmas tarefas em seu próprio ritmo,
- trabalham paralelamente em tarefas fáceis e difíceis,
- podem colocar ênfases em diferentes áreas de conteúdo

Concretamente, como pode se dar isso?

Pretendo concretizar essa exigência para dois conceitos-chave, os quais, na discussão didática, são compreendidos de formas muito diferentes: com *trabalho livre* são abertos às crianças espaços de ação na aula – cujo tamanho varia de acordo com cada concepção. *Planos semanais*, por outro lado, são uma forma de organização para a estruturação de tais espaços livres (exemplos das variantes de planos semanais aqui discutidos encontram-se em Brügelmann; Brinkmann, 1998, cap. 5).

De acordo com esta concepção metodológico-organizacional da abertura na aula, um plano semanal poderia ter a seguinte configuração:

As tarefas são estipuladas para os alunos:

- iguais para todos
- ou com alternativas para escolha individual
- ou para crianças ou grupos de crianças – de acordo com o estado de seu desempenho – distribuídos pela professora.

Também o modo de trabalhar e o resultado correto são estabelecidos de antemão.

Entretanto, do ponto de vista organizacional, pode-se falar de *trabalho livre*. Em tal concepção isso significa: as crianças podem determinar *quando, onde e com quem*, ou seja:

- a sequência, a data, a duração do trabalho
- o lugar
- seu(s) parceiro(s), ou seja, a forma social
 - eventualmente a forma de trabalhar

Tomemos o exemplo escrita: o tema é prescrito pela professora, também a forma (por exemplo um *relato*, cujas características formais foram trabalhadas de antemão, sobre a *visita ao zoológico*). Contudo, quando as crianças escreverão, quanto tempo elas precisarão, quais instrumentos utilizar ficam – dentro do prazo estipulado – à sua livre escolha.

Perguntas de observação sobre a abertura metodológico-organizacional

Até onde a aula oferece a alunos com pressupostos diferentes:

- espaço para a auto-organização do próprio trabalho?
- desafios para o estado atual de seu desempenho?
- auxílios para ajudar a compensar dificuldades peculiares?

É necessário fazer uma observação crítica: tais possibilidades de escolha não dizem nada, todavia, sobre a qualidade das tarefas em si: por exemplo, sobre seu significado para cada criança; sobre as possibilidades de ela se exigir de si mesma, de aprender coisas novas, de manifestar preferências individuais. Muitos materiais para *trabalho livre* limitam-se a realizar tarefas de livros de aritmética, fazer ler apostilas ou explicitar regras de ortografia em fichas. As tarefas em si são tão fechadas como nos livros didáticos. O que conta é o resultado correto. Fala-se em autocorreção, mas que significa, na verdade, um *controle através do material* no qual o educador ou o programador inseriram uma resposta correta específica.

Para muitas crianças isto já constitui, por si só, uma vantagem: elas já não ficam na dependência do elogio ou da repreensão de outra pessoa. Podem testar suas concepções e veem, no êxito, se elas (no sentido do objetivo de ensino) pensaram corretamente. O lidar com o assunto não fica sobreposto por problemas de relacionamento.

Em termos de conteúdo, porém, permanece-se com as respostas pré-estabelecidas. Seu controle é exercido de forma indireta, de modo que as crianças não apresentam suas tentativas à professora e sim comparam-nas a uma resposta-padrão. Ordenações simples no âmbito da percepção podem, assim, ser transmitidas (vide o material sensorio de Montessori, 1936). Tais tarefas podem ser úteis também na automatização de operações previamente compreendidas da matemática, na leitura ou ortografia, isto é, na fase de fixação no processo de aprendizagem.

Ideias individuais ou a troca de diferentes pontos de vista entre as crianças, ao contrário, não são estimuladas nem demandadas.

3.2 Abertura para o mundo pessoal das experiências e ideias das crianças (abertura didática e de conteúdo da aula)

Um passo adiante nos leva o reconhecimento de que aprender significa construir ativamente e não apenas copiar respostas (vide Brügelmann, 1999). Cada nova experiência é interpretada em correlação com as ideias e esquemas de interpretação já desenvolvidas, e o significado de uma experiência tem relação com o mundo cotidiano das crianças.

Daí resulta que, na aula, não se trata de eleger entre tarefas (fechadas), mas sim que a qualidade das mesmas tem de mudar. Não apenas as condições de trabalho, mas sim as tarefas mesmas têm de se tornar abertas, isto é, mais exigentes, ao abrirem espaço para o pensar autônomo e para uma conexão, em termos de conteúdo, com o mundo das experiências das crianças.

Dos professores participantes de nossa enquete apenas a metade associa tais concepções com o conceito de *abertura da aula* (diante de dois terços da abertura metodológica-organizacional).

O que diferencia, concretamente, a abertura de conteúdo da abertura metodológica?

O que segue será apresentado de modo ilustrativo no contraste das *oficinas* de Freinet do *ambiente preparado* de Montessori com seus materiais predefinidos: em sua propagação para o mundo extraescolar como campo de aprendizagem, no material do cotidiano que se torna ponto de partida para o trabalho na sala de aula e na conexão com outras turmas como ambiente social do aprendizado.

A *escrita de textos* citada acima (3.1) ganharia uma nova qualidade neste patamar de abertura pois as próprias crianças determinariam também o conteúdo e a forma dos textos. Elas elegem como tema aquilo que as inquieta e apresentam-no do modo como acham que pode interessar aos outros.

De acordo com esta concepção de abertura da aula, um *plano semanal* (diferentemente do que foi descrito em 3.1) poderia se dar do seguinte modo: que o tipo de tarefa fosse pré-determinado, por exemplo *trabalho com ortografia*, mas que as próprias crianças decidissem se trabalhariam com palavras individualmente (palavras *próprias* que elas utilizem comumente ou palavras difíceis, que elas frequentemente errem) ou se elas se ocupariam de uma questão investigativa (por exemplo, *Como é grafado o /i:/?*). Além disso, elas poderiam, como no item 3.1, determinar também a forma do exercício (ditado em dupla, cópia de fichas, feitura de um fichário ortográfico, classificação de palavras de acordo com um padrão ortográfico).

Trabalho livre significaria então nesta concepção: as crianças podem eleger/inventar tarefas dentro do âmbito da proposta, por exemplo, determinar quanta água uma unidade doméstica consome sob determinadas condições. Ou as tarefas permitam diferentes tratamentos,

por exemplo, a partir de uma tabela vazia para exercícios de adição, as crianças colocam diferentes números ao experimentar diversos esquemas de abordagem.

Autocorreção significa, nesta concepção de *abertura*, não apenas a comparação da própria solução com uma solução-padrão, e sim a confrontação argumentativa com outras perspectivas e procedimentos (por exemplo a modelagem matemática de um problema ou estratégias para cálculos). Ela exige, portanto, uma atitude em relação ao próprio trabalho que foi denominada *metacognição* pelos psicólogos – no sentido de uma auto-observação e autocorreção contínuas durante o trabalho.

Perguntas de observação sobre a abertura didática e de conteúdo

O quanto as tarefas, atividades e situações permitem e fomentam em termos de:

- ... integração/posta à prova de experiências pessoais, conjecturas, estratégias e integração de novas experiências dentro de suas próprias concepções?
- ... confrontação com as interpretações de outras pessoas/tradições, fundamentação de uma perspectiva divergente?
- ... desenvolvimento de perspectivas/abordagens individuais passando por diversas formas intermediárias para convenções ou novas teorias específicas em campos de conhecimento específicos?

A responsabilidade dos alunos sobre o trabalho concreto aumenta, se comparada à concepção metodológica-organizacional. Entretanto, também no caso aqui exposto, eles não participam no planejamento das aulas, ou seja, na decisão sobre objetivos e conteúdos.

3.3 Abertura para a participação e a corresponsabilidade em decisões [abertura pedagógico-institucional da escola]

Até o presente supusemos que, em última análise, os professores, o plano de aula ou o livro didático determinam o que as crianças aprendem – ou fixado em conhecimentos ou habilidades concretas (item 3.1), ou pelo menos como exigência de determinados problemas ou tipos de tarefas (3.2). A autonomia dos alunos se limita a ideias de conteúdo e método para a *solução* da tarefa, a decisão sobre as próprias tarefas fica reservada à professora.

Também em nossa enquete apenas um terço dos professores entende o termo *abertura* no sentido de mais autonomia e cogestão na aula (em contraste, quase 65% no modo metodológico-organizacional e 50% na abertura didática e de conteúdo da aula). Nas exigências dos professores em relação a sua própria aula também se apresenta essa reserva.

Conquanto a codeterminação de conteúdos de aula encontre reservas entre os professores, a corresponsabilidade sobre as relações

sociais encontra em todos os grupos uma aprovação que é quase o dobro daquela. No caso de decisões sobre conteúdos, o espaço livre para decisões *individuais* é mais importante para os professores do que uma participação dos alunos no planejamento da aula.

Como, porém, esta pretensão para a aula na escola primária pode ser concretizada? Na literatura pedagógica foram formuladas diversas posições a esse respeito, e de modo especialmente radical nos *direitos das crianças de* Korczak. Ele se referia à educação de modo geral (Korczak, 1962). Falko Peschel (2002) postulou sua visão de modo mais específico, isto é, relacionando-a à escola, com seu conceito de *aula através da não-aula*.

Outros vão em busca de compromissos que equilibrem os direitos individuais da criança com as exigências sociais da instituição Escola (vide o item 4.). É muito difícil determinar esse equilíbrio – mesmo nas Escolas Livres, que não estão obrigadas a seguir as diretrizes estatais (vide também a contribuição de Backhaus; Knorre, 2008 sobre de diversas elaborações do mandamento da democracia). Trata-se, portanto, não apenas de um problema legal, mas também de um problema pedagógico fundamental.

Plano semanal poderia significar, na perspectiva mencionada por último, que a professora e a classe desenvolvam um plano de trabalho e controlem sua colocação em prática *conjuntamente*, como requer Dewey em seu Método de Projetos. Pois Dewey define *projeto* não de fora como uma intenção pluridisciplinar, na qual os alunos podem passar à ação até chegarem a um produto, e sim em termos de conteúdo através da corresponsabilidade e controle do trabalho conjunto por todos os envolvidos.

Uma variante de caráter mais *individual* seria que a professora celebrasse um *contrato de aprendizagem* com a criança, tomada individualmente, a respeito de tarefas determinadas em um espaço de tempo definido.

Trabalho livre significaria, então, que as crianças trouxessem ideias próprias para tarefas e pudessem colocá-las em prática em conjunto ou individualmente. *Autocontrole* não se limitaria, neste contexto, à utilização de estratégias metacognitivas (vide item 3.2), significando, isso sim, uma autonomia em relação ao grupo e à professora. Reflete-se sobre o próprio trabalho e a própria experiência, porém não apenas a respeito do aprendizado dirigido a um objeto, e sim a respeito do próprio desenvolvimento pessoal da criança.

Perguntas de observação a respeito da abertura pedagógico-institucional

Até onde a aula permite e fomenta, nos alunos:

- o estabelecimento de objetivos próprios e ênfases de conteúdo em seu trabalho?
- a participação no planejamento/estruturação de projetos de aulas?
- a assunção de corresponsabilidade sobre a convivência social na classe e na escola?

A tremenda importância da diferenciação da abertura em três dimensões (vide 3.1, 3.2, 3.3) torna-se evidente quando, analogamente ao que fizemos com *trabalho livre, plano semanal, autocontrole, analisamos* a utilização de outros conceitos. Um exemplo é o princípio da *autarquia*⁴.

Para muitos colegas autarquia significa que as crianças recebam um espaço maior de movimentação onde elas trabalhem não apenas com papel e lápis, mas também podem investigar objetos reais. Esta visão corresponde à extensão artesanal do aprendizado escolar, a qual já é possível dentro do marco metodológico-organizacional. Ela corresponde à exigência da criança (e também à criança), de encontrar caminhos próprios até a resolução de problemas práticos bem como intelectuais. Em uma terceira acepção, autarquia significa autonomia e responsabilidade sobre o próprio aprendizado, como foi exposto no item 3.3. Esta dimensão é, muitas vezes, deixada de lado na prática.

Quem compara concepções de aula ou examina sua concretização na prática não pode deixar escapar essas diferenças, quando o mesmo conceito é utilizado por diferentes participantes.

Voltemos ao conteúdo: até onde pode ir a exigida autonomia da criança? Esta é uma pergunta tanto de *teoria da aprendizagem*, a qual temos de responder no contexto de disciplinas, por exemplo, da aquisição da língua escrita ou da aula de matemática, como é uma pergunta *pedagógica* fundamental, a qual, para além da qualificação em disciplinas, visa ao desenvolvimento da personalidade da criança. Uma vez que a discussão na maioria das vezes é relacionada a disciplinas, desenvolverei aqui uma perspectiva pedagógica.

4. Abertura até a discricionariedade? Sobre o papel da professora na aula aberta

O exposto até agora torna patente que há uma hierarquia de níveis de abertura progressiva, na qual as exigências maiores incluem quase sempre as menores. A pretensão de mudança da aula origina-se, portanto, da abertura da aula em termos

- metodológico-organizacionais
- passando pela abertura didática e de conteúdo
- até a abertura pedagógico-institucional.

Entretanto, seria válido, para cada nível, o postulado de que *quanto mais aberto, melhor*? Seria uma aula sempre melhor, quanto mais espaço livre os alunos recebem, quanto menos o educador ou um programa estabelecem o conteúdo e o processo?

Em primeiro lugar, há que considerar, por motivos pragmáticos: só o grau de abertura que o próprio educador for capaz de suportar poderá ser por ele estruturado de modo frutífero. Isto não é um cheque em branco para que ele se acomode. Seria, entretanto, ingênuo esconder a importância da personalidade para a execução de um conceito, ainda que muito bem fundamentado. A insegurança leva à queda na rotina. A abertura da aula é, assim, um exercício de desenvolvimento pessoal, não apenas uma incumbência de formação contínua didático-metodológica.

Também as crianças necessitam de segurança. Um argumento comum vê a aula aberta como uma proposta, sobretudo, para crianças da classe média. É verdadeiro o fato de que as crianças só podem suportar a abertura se tiverem aprendido a lidar com escolhas, a planejar e controlar seu trabalho autonomamente, a resolver conflitos com outros em cada situação particular.

A pesquisa científica mostrou-nos que crianças da classe baixa, crianças com dificuldades de aprendizado e crianças acanhadas, em média, têm problemas com aulas abertas (e assim aproveitam melhor a aula diretiva) do que crianças da classe média, crianças de ótimo desempenho e crianças menos acanhadas – pelo menos nos ambientes escolares estudados (vide Brügelmann; Brinkmann, 2009, p. 247).

Porém: isso significaria que esses problemas têm de ser aceitos como se fossem dados da natureza, como *características* dessas crianças (ou grupos de crianças)? Também a autonomia pode ser aprendida. Para colocar a coisa em termos mais contundentes: ela só é aprendida através de autonomia outorgada e exigida – sendo assim uma tarefa central da aula. Mas não lançada de um único golpe, e sim bem dosada – o que pode significar: exigências diferenciadas individualmente. *Instituições*, ou seja, elementos previsíveis da aula como a roda no início da aula, plano do dia, caixinha de reclamações, conferência de redação podem estruturar o espaço de tal modo que as crianças encontrem amparo quando encontrem dificuldades com uma coisa ou com pessoas. Dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento seguem-se da interação entre as atitudes das crianças e as formas da aula (vide 5.2 e 5.3 para uma exposição mais detalhada). Uma abertura que coloque tarefas sérias às crianças pode até evitar tais dificuldades ou diminuí-las no decorrer do processo.

Então, as crianças aprendem tanto melhor quanto menos a professora interfere? Minha resposta é: *sim – mas*. O que é decisivo é por qual motivo, com que objetivo e de que forma ela interfere, isto é, como ela define sua função no processo de aprendizado das crianças. Ela é parceira, que representa, com seus direitos de moderadora, os direitos

do grupo ou ela reclama para si um direito de decisão como autoridade legitimada por uma hierarquia institucional?

Como se pode definir esse papel da professora na tensão entre guiar/ensinar e simplesmente olhar? Um problema central origina-se da questão sobre se as dificuldades de aprendizagem devem ser explicadas como um atraso no desenvolvimento, no caso em que a professora só necessitaria esperar.

É esta a posição assumida no presente texto? Sim e não.

Sim, porque constatamos que os aprendizes lentos e os rápidos dão os mesmos passos básicos, e que o desempenho não é fundamentalmente diferente, e que as crianças simplesmente precisam de mais tempo, mais auxílio, de formas mais variadas de aprender. E porque nós sabemos que mudanças de comportamento podem ser treinadas superficialmente, mas que a *formação* não pode ser imposta, mas apenas estimulada e apoiada.

Não, porque não ficamos simplesmente esperando, e sim porque queremos, com nossa ajuda, fomentar o desenvolvimento da criança em um ambiente social e materialmente estimulante, através de desafios de conteúdo e pessoais e através de tarefas direcionadas e também exercícios. Entretanto, vale aqui o princípio não da quantidade de *sucessos* de aprendizado a curto prazo e sim da qualidade do *processo* de aprendizagem para mensurar o que vem a ser uma boa aula.

Tento precisar a tarefa da professora nesta aula através do conceito de *desafio*, que analiso segundo quatro perspectivas:

- desafio através de coisas
- desafio através de pessoas
- desafio através de tradições
- desafio através de instituições.

Nesta concepção, uma aula qualificada como *aberta* significa, portanto: a professora não transmite conteúdos e normas e sim *desafia* as experiências, o pensamento, as opiniões das crianças. Pois aprender significa sempre mudança, convergência (vide item 3.1), neste sentido não significa adaptação. Em vez de *transportar* conteúdos e habilidades como produtos prontos, os educadores tornam-se acompanhantes críticos de processos de aprendizagem, aos quais eles contribuem com determinados conteúdos, porém cujos efeitos sobre os alunos eles nunca possam determinar.

Já essa pequena exposição torna evidente que os professores têm uma importante função: desafiar as crianças, ao:

- fazerem perguntas (*Como você chegou até isso? O que isso significa?*)
- mostrar alternativas (*Experimenta agora desse jeito! Eu faria de tal jeito!*)
- expressar dúvidas (*Isso também seria possível se...? Tom chegou a outra conclusão*).

Notas sobre a moderação da aprendizagem (em vez do *lecionar*) encontram-se sob a perspectiva da *discrepância* moderada em diferentes teorias psicológicas (vide o conceito de *perturbação* de Piaget ou a *zona do desenvolvimento proximal* de Vigotski. Todos eles chamam atenção para o fato de que a aprendizagem pressupõe conflitos, isto é, uma tensão entre esquemas de pensamento e comportamento individuais e as exigências da situação. Encenar conflitos – sobre o material, através de perguntas ou afirmações, através de constelações sociais – eis a importante tarefa do educador.

O conceito de *abertura* ganha, assim, um sentido adicional: a aula não deve canalizar ou fixar o desenvolvimento através da simples substituição das concepções das crianças por outras, e sim desenvolvê-las, ampliá-las e enriquecê-las.

Concretamente, como se dá isso?

4.1 O desafio através de coisas: como indagação, não como solução

Com a prática da *folha em branco* algumas professoras remetem as crianças para si mesmas, de volta a suas próprias questões e experiências. Outros pedagogos focam a atenção da criança, ao confrontá-las com uma *coisa*. O alcance que as crianças possuem na confrontação com a coisa pode variar muito.

Em Maria Montessori o foco é bastante estreito: atividades possíveis e interpretações são determinadas através do isolamento de características. Cada material tem sua utilização pré-determinada (e, com isso, no conceito didático, somente uma utilização faz sentido). Assim, é *fechado*, ainda que as crianças tenham bastante liberdade na escolha do modo de trabalhar (vide 3.1).

Em didatas como Martin Wagenschein isto se dá de forma diametralmente diferente. Ele confronta crianças com uma situação que permite distintas interpretações. Estas tentativas de interpretação levam sempre de volta à coisa em questão, na qual as crianças devem testar suas hipóteses objetivamente ou mentalmente. Aí não existem soluções corretas ou erradas, e sim soluções bem ou mal fundamentadas.

Objetos do cotidiano, instrumentos, instruções de experiências, documentos – a *coisa* pode tomar várias formas. Sua abertura consiste no fato de que não há uma interpretação pré-estabelecida. A professora, entretanto, não empresta à multiplicidade de perspectivas liberdade total. Ela desafia as interpretações/tentativas de solução das crianças ao sempre voltar à coisa em questão: *Isso é mesmo assim? Isso funciona? E como seria, se...?*

Torna-se evidente o quão importante é a competência da professora na disciplina. Não para prelecionar, mas para fazer com que a coisa se transforme em desafio – e a partir de diversos acessos, de acordo com as interpretações ensaiadas pelas crianças.

4.2 *Desafio através de pessoas: como parceiros, não como superiores*

O aprendizado sempre tem dois lados: uma experiência com aspectos do ambiente e uma experiência consigo mesmo na relação com os outros (sobre o papel crucial das outras crianças, vide o item 4.4).

A personalidade infantil só pode se desenvolver se lhe for dado espaço suficiente para se pôr a prova. Por outro lado, uma pessoa só pode pôr-se a prova se o espaço tiver limites e se ele não for difuso. Os limites não precisam ser colocados artificialmente. Eles originam-se no grupo de aprendizagem não apenas da renitência da coisa, e sim das posições divergentes de outros participantes e de interesses concorrentes.

A educação é entendida muitas vezes como a veiculação de normas. Às crianças é explicado o que é *bom* ou *certo*, elas são penalizadas se forem *más* e repreendidas se fizerem algo de *errado*. Uma tal educação *de cima* malogra o princípio central da autonomia. Disso não decorre o não estabelecimento de limites.

As crianças realizam experiências importantes ao lidar e confrontarem-se com outros. Quando os adultos se consideram parceiros, isso não significa que eles devem se submeter aos desejos das crianças, e sim que seus interesses, suas concepções são consideradas equivalentes.

Desafio significa, aí, que a professora não apenas indica a coisa à criança, e sim que ela a confronta com sua própria interpretação (da coisa, de uma situação, de um comportamento) – não no sentido de uma interpretação superior *ex cathedra* ou, por assim dizer, de uma interpretação *autêntica*, mas sim como uma visão alternativa, por exemplo, no esclarecimento do resultado de um experimento, na exegese de um poema ou na reação a um conflito.

Quando o educador leva a criança a sério como parceiro, ele está, por um lado, aberto para sua visão das coisas, porém afirma sua própria posição como igualmente significativa. Sua responsabilidade sobre o grupo empresta-lhe, além disso, uma segunda função: auxiliar os mais fracos e mais tímidos a articular seus direitos, sentimentos e pensamentos e também representar suas posições se eles não conseguirem em determinadas situações (vide 4.4).

4.3 *Desafio através de tradições: como possibilidade, não como amarra*

Cada pessoa constrói seu próprio mundo na cabeça. As pessoas, porém, não vivem como eremitas, e sim em espaços sociais com tradições do pensamento e do julgamento.

É importante conectar-se com experiências individuais. A multiplicidade de subculturas em nossa sociedade contemporânea torna, por outro lado, indispensável possibilitar experiências comuns, assegurar

uma *linguagem comum*. Do ponto de vista da teoria da educação, isso significa: a individualização tem seus limites na exigência da aprendizagem social, no respeito por outras formas de pensar e no domínio das convenções (sociais e linguísticas, mas também: sistema de valores na matemática, gramática e ortografia da língua e assim por diante; vide Heymann 2003, cap. 3).

Gallin; Ruf (1990) descreveram de modo incisivo o que isso significa para a abertura da aula: da *singularidade* das tentativas de pensamento passando pela *divergência* entre interpretações concorrentes até a *regularidade* (onde é deixado claro que também esta é uma convenção e não representa a única solução possível).

Aceitar o pensamento da criança em suas soluções individuais de tarefas, movimentá-lo através de interações sociais (por exemplo através de cartazes de tabelas de cálculo ou conferências de redação) e, finalmente, contribuir para sua consolidação em alto nível com as convenções das disciplinas ou das tradições de diferentes subculturas como simplificação possível, resumo ou diferenciação – a tarefa da professora neste campo pode ser descrita como oscilação entre estes polos.

Para regular este processo, Lawrence Stenhouse (1975, cap. 7) – especificamente para a discussão de questões controvertidas – formulou critérios para o papel do professor (ele os chamou de *standards*): a tarefa do educador não é veicular a opinião *correta* ou confirmá-la, e sim questionar justificativas, fortalecer posições minoritárias, colocar consensos em questão, introduzir perspectivas alternativas.

4.4 Desafio através de instituições: como tarefa, não como requerimento

A Escola é (aparte do Jardim de Infância ainda não profundamente formalizado) a primeira instituição na vida de uma criança. Aí ela experiencia normas de interação fundamentalmente diferentes daquelas da interação na família. A mudança de uma orientação pessoal por uma orientação universalista prepara-a para a vida em sociedade a qual, devido a sua complexidade, tem de necessariamente formalizar em alto grau as relações sociais.

A Escola, sobretudo a Escola Primária, estabelece assim uma missão de desenvolvimento difícil, porém necessária: da relação individual, marcadamente emocional com outras pessoas para seu papel como aluno, que é definido a partir de suas funções na instituição.

A professora fica, assim sob uma dupla tensão:

- de um lado entre seu papel como pessoa de referência para muitas crianças (vide item 4.2) e sua função de titular de um cargo na instituição;
- por outro lado, entre a exigência de fomentar não apenas a autonomia das crianças como também de respeitá-la, e a missão de impor exi-

gências sociais (por exemplo a seleção para diferentes tipos de escolas após o término da escola primária).

Essa tensão não pode ser resolvida de modo geral, e sim de acordo com a situação: sob a forma de novos consensos a que se devem chegar. Se estes convencem, não é só uma questão que diz respeito à coerência de seu conteúdo, mas também uma questão de credibilidade pessoal. Diferentes soluções podem ser críveis quando fica claro que o educador percebe e leva em consideração os diferentes interesses/exigências conflitantes.

A aprendizagem em uma escola democrática e para uma sociedade democrática exige, entretanto, um passo a mais, que vai além da abertura fundamentada no item 4.2: participação dos alunos no planejamento da aula e corresponsabilidade para a convivência na classe. No item 3.3 formulei isto como o direito da criança à abertura do processo decisório. A este direito corresponde o dever de obedecer a decisões que foram tomadas em processos abertos.

A tarefa do educador é, portanto: institucionalização de procedimentos, desde a roda de conversa regular pela manhã até à roda de leitura ainda informal até o conselho de classe ou até o tribunal escolar (como propõe, por exemplo, Korczak).

Desenvolver tais formas de construção de opinião e de solução de conflitos em conjunto é um método essencial da aprendizagem social, não se limita, entretanto, como foi verificado entre muitos professores (vide as conclusões de Brügelmann; Brinkmann, 2009, p. 198ss.) – à regulação da convivência social, e sim engloba decisões sobre conteúdos da aula. O direito ao respeito às decisões tomadas e regras formuladas *conjuntamente* e sua implantação no cotidiano, também em relação aos tímidos e fracos constitui uma função central do educador.

Neste sentido, ela também representa as exigências da sociedade, entretanto não no sentido dos conteúdos previstos no currículo, e sim de um conceito fundamental de formação na escola (a respeito da *cultura da aula*, vide o item 5.3).

5. Estruturas na aula aberta

Como pode ser posto em prática, concretamente, o papel da professora aqui descrito?

Currículos convencionais desoneram a professora ao fixarem o conteúdo da aula, os objetivos do ensino e o caminho de aprendizagem para o trabalho com alunos. Esta abordagem imputa aos didáticos uma grande autoridade em termos científicos, institucionais e didático-metodológicos, que eles transferem ao professor (em relação aos alunos) sobre suas concepções, programa e materiais.

Se relativizarmos essa autoridade no sentido da abertura da aula proposta anteriormente (vide itens 3.1 a 3.3), então coloca-se a questão

das estruturas alternativas. Pois o jogo entre a atividade própria dos alunos e os desafios propostos pela professora não se desenvolve no vácuo.

As estruturas podem ser desenvolvidas por professores em três dimensões, que serão descritas a seguir no exemplo das aulas nas séries iniciais, concretizada sobretudo na leitura e escrita.

5.1 Estruturação através da configuração de conteúdo de materiais

Materiais que colocamos à disposição para descoberta, organização e exercícios podem ser estruturados de tal modo que se tornem evidentes determinadas maneiras de se lidar. O treinamento com listas de palavras agrupadas de acordo com similaridades ortográficas ou com traços morfêmicos são exemplos de padrões introduzidos pelos materiais como nos seguintes exemplos de jogos/exercícios na *Paisagem da alfabetização* (vide Brügelmann; Brinkmann, 2012):

- o jogo *da memória marcada* no qual pares mínimos de palavras sublinham a correspondência estrutural de modificações nos níveis da escrita, do som e do sentido;
- a *máquina de construção de palavras* com janelas para radical, primeira e última sílabas, que tornam a estrutura mórfica das palavras concreta;
- todas as tarefas no esquema do *odd-man-out*, que, ao lado dos exemplos encaixados no esquema, contém um *estranho no ninho*;

Tais tarefas/materiais contêm, portanto, uma estrutura que é oferecida implicitamente à criança para a reconstrução de padrões no marco de seu pensamento atual, mas que não são impostas através de veiculação explícita ou cobrança. Em tal caso, elas permanecem muitas vezes superficiais e são adquiridas apenas como etiqueta. Se, quando e como a criança adquire a estrutura não é decidido pela professora, mas ela desafia o pensamento infantil através do material e oferece-lhe uma possibilidade de desenvolvimento útil: isto se dá de modo estreito nos materiais sensoriais de Maria Montessori, e modo mais amplo nos jogos de Fröbel (vide Kishimoto, 1996).

Escrever uma tabela de palavras que começam com determinada letra é o exemplo mais impressionante de como com uma especificação mínima pode-se oferecer um auxílio de pensamento e organização que apresenta uma lógica concreta, a qual, entretanto, é colocada como ferramenta na mão da criança para aumentar sua autonomia: para escrever as palavras faladas pelas crianças elas podem procurar pela letra inicial na tabela. Neste sentido, demos ainda um passo adiante e sugerimos que a tabela das letras iniciais seja dada apenas como forma oca, na qual as crianças possam colar ou pintar imagens diferentes que representem suas palavras-chave pessoais – no sentido de Paulo Freire (2008, vide também Lyra, 1996). Com isso aumentamos o significado de conteúdo dos elementos, mas também – sob a forma de uma *tabela crescente de letras iniciais*, aumentamos a complexidade gradualmente.

Em sua função como ferramenta, a tabela das letras iniciais já mostra a passagem para uma segunda forma de estruturação da aula aberta:

5.2 Estruturação através da configuração metodológica das formas de trabalho

Tipos de tarefas que retornam reiteradamente proveem orientação e segurança. Na *Caixinha de Ideias da Língua Escrita* nós as denominamos *instituições metodológicas*, que vão desde formas simples, frequentemente atadas ao material (por exemplo: a *lição* em Montessori) passando pela prescrição temporal (por exemplo: o *plano semanal* em Petersen, 2007) até a reconfiguração de salas como tarefa específica (por exemplo o *Atelier* de Freinet): cartazes de letras, pratos de letras iniciais, fichários para a coleção alfabética de palavras individualmente importantes são formas ocas que podem ser preenchidas individualmente.

O objetivo de tais estruturações metódicas é o desenvolvimento de atitudes e técnicas de trabalho que facilitem o aprendizado autônomo: provar, testar, ordenar são importantes desempenhos abrangentes. Tais formas metodológicas básicas ganham muito em qualidade quando permitem atividades de significado pessoal, como por exemplo a coleção do peculiar e a ordenação do similar, que fascina mesmo as crianças menores, e que também igualmente caracteriza o trabalho científico.

Assim como Montessori é a mestre da estruturação do material, também podemos aprender muito sobre a estruturação da aula através de instituições metodológicas de Peter Petersen, com seu *Plano Jena*. Suas formas primordiais da educação – diálogo, trabalho, jogo, festa – oferecem um repertório de elementos-molde para aulas que se complementam de modo muito engenhoso. Na ritmização temporal da semana, por exemplo com festas escolares no começo e no fim da semana, com conferências de classe no começo e final da semana, com cursos e grupos de trabalho oferece-se ao aluno uma estrutura temporal que cria, ela própria, o espaço para a coplanejamento e para a responsabilidade sobre o trabalho.

As formas de trabalho não se deixam determinar de modo puramente técnico. Assim chegamos à terceira dimensão da estruturação da abertura, que já é indicada na elaboração da *comunidade* de Petersen.

5.3 Estruturação através da configuração social de uma cultura da aula

Normas sociais e práticas, que chamaremos *cultura da aula*, possuem um profundo significado para a qualidade das possibilidades de aprendizagem (vide Heymann, 2003).

Rituais são como as estruturas metodológicas ocas, que podem ser preenchidas de modos diferentes. Como auxílio conjunto para orientação, eles estimulam segurança no decorrer do dia e da semana, beneficiando, além disso, o desenvolvimento de rotinas individuais. Elas desoneram no trabalho, mas também imprimem marcas nas atitudes e modos de comportamento.

Por isso precisamos de estruturas sociais que favoreçam a autonomia, a capacidade de diálogo e cooperação, a tolerância e a capacidade crítica das crianças. Eis aqui algumas possibilidades já mencionadas nas quais coisa e linguagem se unem, sendo planejadas e controladas conjuntamente em um meta-nível: rodas de começo e final de aula, conferências de redação e cálculo, reuniões de classe e da escola, apresentações e exposições.

Estas *instituições sociais* têm como característica comum o fato de assistirem a aprendizagem-de e aprendizagem-com das crianças, de modo que a professora não precise dirigir e estruturar as atividades. Sua tarefa é, em primeira linha, moderar esses desafio e apoio recíprocos – em uma *oficina da aprendizagem* em vez de em um *instituto de preleções*.

Em uma perspectiva semelhante, Beck et al. (1995, p. 28ss.) testaram formas de trabalho socialmente estruturadas que podem ajudar as crianças a dirigir e perscrutar seu próprio processo de aprendizagem. No seguinte *ranking* mostraram-se especialmente efetivos no estímulo do autocontrole:

- o trabalho em parcerias constantes para o intercâmbio de experiências e dificuldades sobre o aprendido e para avaliá-las (*evaluation*);
- registro de auto-observações no trabalho no caderno de trabalho (*monitoring*);
- intercâmbio de problemas de conteúdo e estratégia na classe (*conferencing*);
- retrospectiva escrita periódica no caderno de trabalho (*reflection*);
- professores ou colegas de classe como modelos que pensam em voz alta para tentativas de solução e estratégias (*modeling*).

Resumo: critérios para uma abertura de aula bem sucedida

- como auxílio para o planejamento e a avaliação de arranjos didáticos

A forma de organização, o ambiente material, regras combinadas, planos concretos/impulsos devem se dar de tal modo que...

- ... estimulem as crianças ao trabalho autodeterminado e de responsabilidade própria, por exemplo através de reuniões de planejamento matinais ou de *contratos de aprendizagem*;
- ... que desafiem seus modos de pensar costumeiros e os padrões de ação disponíveis, por exemplo através da confrontação com outras perspectivas em rodas de conversas ou através de consultas ao educador em sua mesa de trabalho;
- ... possibilitem diferentes atividades, por exemplo através de espaço para projetos individuais ou através de cursos opcionais preparados;
- ... exijam o intercâmbio de experiências individuais e resultados, por exemplo através de formas institucionalizadas de relatório;
- ... estimulem uma reflexão sobre o próprio trabalho, por exemplo através de autoavaliações regulares e de crítica construtiva da contribuição de outrem;
- ...no caso de dificuldades que possam aparecer, assegurar auxílio, por exemplo através de um sistema de ajudantes, do acesso regularizada ao educador;
- ... e que regras/instruções sejam fundamentadas funcionalmente (prejuízo aos outros, ao trabalho), e não educativamente.

5.4 Estruturação de planos de auxílio para as professoras

As três dimensões de estruturação da aula fornecem à professora um repertório flexível. Quanto mais densamente uma dimensão for estruturada, mais aberta deve (e pode) ser a outra. Porém, cada estrutura em si também tem de ser examinada segundo a exigência de que ela exija a autonomia intelectual e social das crianças (e assim a fomenta).

Assim, são *outras* estruturas as que regulam o trabalho e a convivência em uma aula aberta. Para os professores isto significa compreender o próprio trabalho como *experimento* e a si próprios como pesquisadores (vide Stenhouse já em 1975). Os currículos são úteis como estímulo e apoio – mas eles jamais podem ser mais que hipóteses que devem ser adaptadas pelo educador às condições peculiares de cada grupo de aprendizagem e que devem ser sempre examinadas criticamente no que diz respeito a seus efeitos. *Isto* é uma didática baseada em evidências – que não se deixa confundir com uma pura *aplicação* de regras externas.

Para sua própria orientação e apoio, os professores necessitam de outras estruturas além das que são pensáveis e exequíveis nas aulas

atuais. Isto se aplica sobretudo quando levamos a sério o papel de pesquisadora da professora. Para a aula de leitura e escrita já desenvolvemos quatro *estruturas abertas* na *Caixinha de Ideias 1 da Língua Escrita* e na *Paisagem da alfabetização*. Seus elementos centrais:

- um conceito em *quatro pilares* de atividades centrais como base para o planejamento das aulas (Brügelmann; Brinkmann, 2013);
- um *mapa didático* com oito campos de aprendizagem concretos como perspectiva ordenada de objetivo e conteúdo (Brügelmann, 1986);
- um modelo de níveis de desenvolvimento infantil como ajuda para observação e interpretação de tentativas concretas de leitura e escrita das crianças (Brügelmann, 1989);
- princípios para a configuração metodológica da aula sob a forma de critérios de processo (Brügelmann; Brinkmann, 2009, p. 38ss.).

Os professores necessitam, além de tais orientações didático-metodológicas, também de outras estruturas para uma aula aberta bem sucedida, que eles não podem construir sozinhos. Nisso se incluem condições organizatórias sobre a qual o Colegiado ou a Conferência Geral decidem (por exemplo a ritmização do dia escolar, a eliminação do sinal de recreio, tempos flexíveis de entrada no começo e no final do dia escolar, compra de instrumentos didáticos alternativos), mas também ofertas de aconselhamento e supervisão, as quais são absolutamente usuais para outras profissões sociais – as quais, por sua vez, são decididas politicamente como marco de condições gerais mas que, concretamente, devem ser desenvolvidas e postas à disposição pelas universidades e pela administração escolar (vide os auxílios de avaliação no quadro abaixo).

Princípios para o aconselhamento na aula aberta

Na conversa subsequente à observação da aula por terceiros devem-se trabalhar as seguintes questões com o educador responsável:

- **Quais foram/são os principais objetivos e princípios?**

Pergunta subsequente: Como o senhor/a senhora se posiciona diante dos seguintes mandamentos/diretrizes/planos de aula, diante das seguintes posições na discussão científica escolar-pedagógica e didática?

- clareza da exposição de sua própria posição
- adequação convincente a postulados legais e à discussão científico-acadêmica
- justificações bem fundamentadas

- **Onde se encontra seu grupo de aprendizagem, onde se encontram as crianças, individualmente, nas dimensões centrais do desenvolvimento?**

<p>Pergunta subsequente: O senhor/a senhora percebeu que o aluno X...?</p> <ul style="list-style-type: none">○ percepção a respeito de cada criança em suas peculiaridades○ diferenciação da descrição de seus pontos fortes e fracos○ avaliação fundamentada do desenvolvimento e avaliação adequada do estado de aprendizagem <p>• Quais pontos fortes e fracos o senhor/a senhora vê em seu trabalho, isto é suas tentativas de colocar em prática suas próprias exigências e de aplicar os princípios exigidos?</p> <p>Pergunta subsequente: Chamou-me a atenção durante a observação de sua aula, que...</p> <ul style="list-style-type: none">○ disposição para a percepção autocrítica○ abertura para outras perspectivas○ trato construtivo com suas próprias fraquezas <p>• Quais circunstâncias tornam difícil que o senhor/a senhora coloque suas exigências em prática no dia-a-dia?</p> <p>Pergunta subsequente: Será que suas dificuldades poderiam estar em...?</p> <ul style="list-style-type: none">○ reconhecimento das próprias fraquezas○ concentração em circunstâncias influenciáveis○ demarcação contra a sobrecarga de suas próprias possibilidades <p>• O que o senhor/a senhora planejou como próximos passos do desenvolvimento de seu trabalho?</p> <p>Pergunta subsequente: O senhor/a senhora também pensou na seguinte possibilidade...?</p> <ul style="list-style-type: none">○ disposição para ampliar seu próprio repertório○ produtividade das ideias○ (auto)avaliação realista de possibilidades de mudança <p>• Que apoios / quais condições lhe seriam úteis ou necessárias?</p> <p>Pergunta subsequente: Ajudaria o senhor/a senhora, caso...?</p>
--

6. Considerações finais

A alegação de que a aula aberta é desestruturada, é um puro *laissez-faire* ou que deixa as crianças sozinhas com seus problemas deve, depois do que foi dito, pertencer ao passado daqui em diante. As estruturas expostas nos itens 4 e 5 tornam evidente que a professora não está condenada nem ao observar passivo nem à simples espera. Entretanto, os princípios fundamentados nos itens 1 e 3.3 a comprometem a desenvolver e verificar o trabalho na sala de aula em combinação com as crianças ou adolescentes⁵.

Recebido em 01 de dezembro de 2014
Aprovado em 05 de março de 2015

Notas

- 1 N. T.: no texto original está em inglês *output*.
- 2 O movimento da Escola Nova no final do século XIX e na primeira parte do século XX é amplo e divergente (OELKERS, Jürgen. *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. 3. ed. Weinheim, München: Juventa, 1996.). Compartilha como base comum a crítica ao ensino tradicional, o foco no aluno e na aprendizagem pela atividade do mesmo. Fora disso, porém, existem propostas pedagógicas bem diferentes. Representantes da Escola Nova como Maria Montessori, Celestin Freinet, Ovide Decroly, Georg Kerschensteiner, John Dewey, entre muitos outros, tiveram influência além das fronteiras nacionais. Mesmo assim, a Escola Nova e sua influência no sistema escolar se desenvolveram em cada país de forma diferente (RÖHRS, Hermmann. *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 5. ed. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998). No Brasil, principalmente pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, "... a Escola Nova, ...", assumiu um significado muito distante do que adquiriu em todos os demais países em que emergiu. Aglutinou não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público" (Vidal, 2013, p. 582 in VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev. 2015). Diferente disso, na Alemanha as ideias da Escola Nova são mais debatidas no contexto da organização das aulas e do ensino (Nota do Revisor).
- 3 "A aula aberta" (offener Unterricht) começou a ser divulgado na Alemanha nos anos de 1970. A partir de uma crítica dos currículos fechados e aulas planejadas em todos os detalhes, iniciou-se uma busca por formas mais abertas de ensinar, aproveitando de ideias da Escola Nova (Celestin Freinet, Plano Dalton de Helen Parkhurst, Maria Montessori, pedagogia de projetos de William Kilpatrick, entre outros). Diferentes formas de ensino aberto foram praticadas principalmente nas séries iniciais (*Wochenplan* (plano da semana); *Freiarbeit* (trabalho livre); *Projektunterricht* (ensino através de projetos); *Lernwerkstatt* (oficina de aprendizagem), etc.). O campo bastante divergente do "ensino aberto" ganhou uma estruturação e fundamentação mais clara a partir da premiada tese de doutorado de Falko Peschel (2003, orientado por Hans Brügelmann) (Nota do Revisor).
- 4 N.T.: no original alemão *Selbsttätigkeit*, palavra que significa literalmente *autoatividade* se decomposta em seus dois elementos básicos.
- 5 Uma versão prévia deste texto foi publicada em: Brügelmann; Brinkmann, 2009.

Referências

- BACKHAUS, Axel; KNORRE, Simone (Hrsg.). **Demokratische Grundschule** - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe. Siegen: Universi Verlag, 2008.
- BECK, Erwin, u. a. (Hrsg.). **Eigenständig lernen**. Kollegium – Schriften der Pädagogische Hochschule St. Gallen. UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium: St. Gallen/ Schweiz, 1995.

- BRÜGELMANN, Hans. Open curricula – A paradox? **Cambridge Journal of Education**, v. 1, n. 5, p. 12-20, Lent Term, 1975.
- BRÜGELMANN, Hans. Discovering Print – a process approach to initial reading and writing in West Germany. **The Reading Teacher**, v. 40, n. 3, p. 294-298, 1986.
- BRÜGELMANN, Hans. Particle vs. wave theories of learning to read and write. Towards a field model of success and failure in literacy acquisition. In: BAMBRING, Michael et al. (Ed.). **Children at Risk: assessment and longitudinal research**. Berlin/New York: De Gruyter, 1989. P. 428-439.
- BRÜGELMANN, Hans. Orthographic Knowledge in West and East German Classrooms. **International Journal of Educational Research**, Special Issue, v. 19, n. 7, p. 625-630, 1993.
- BRÜGELMANN, Hans. From invention to convention. Children's different routes to literacy. How to teach reading and writing by construction vs. instruction. In: NUNES, Terezinha (Ed.). **Learning to Read: an integrated view from research and practice**. Dordrecht: Kluwer, 1999. P. 315-342.
- BRÜGELMANN, Hans. International Tests and Comparisons in Education Performance: a pedagogical perspective on standards, core curricula, and the measurement of the quality of schooling. In: ROTTE, Ralph (Ed.). **International Perspectives on Education Policy**. New York: Nova Science Publ. 2006. P. 21-44.
- BRÜGELMANN, Hans; BRINKMANN, Erika. **Die Schrift erfinden** – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. CH-Lengwil: Libelle, 1998. (2. Aufl. 2005).
- BRÜGELMANN, Hans; BRINKMANN, Erika. **Öffnung des Anfangsunterrichts**. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/Universität. Siegen: Univers Verlag, 2009.
- BRÜGELMANN, Hans; BRINKMANN, Erika. Combining openness and structure in the initial literacy curriculum. A language experience approach for beginning teachers. In: EUROPEAN CONFERENCE ON READING "NEW CHALLENGES - NEW LITERACIES", 18, 2013, Jönköping. **Paper...** Jönköping, Aug. 2013. Available at: <http://www.academia.edu/4274824/Combining_structure_and_openness_in_the_initial_literacy_curriculum>. Accessed on: 15 Feb. 2014.
- DALIN, Per. **Strategies for Innovation in Education**. Case studies of educational innovation IV. Paris: CERI/OECD, 1973.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Atica, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREINET, Célestin. **Education Through Work: a model for child-centered learning**. Lewiston: Edwin Mellen Press, 1993.
- GALLIN, Peter; RUF, Urs. **Sprache und Mathematik in der Schule**. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 1990. (2. Aufl. Kallmeyer: Seelze 1998).
- GLASERSFELD, Ernst von. **Radical Constructivism**. A way of knowing and learning. London/Washington D.C.: The Falmer Press, 1995.
- HATTIE, John. **Visible Learning**. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.
- HEYMANN, Hans Werner. **Why teach mathematics** – A focus on general education. Dordrecht: Kluwer, 2003.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-168, 1996.
- KORCZAK, Janusz. **Ghetto Diary**. New Haven, CT: Yale University Press, 1962.
- LYRA, Carlos. **As 40 horas de Angicos: uma experiência pioneira da educação**. São Paulo: Cortex, 1996.
- MAGER, Robert F. **Preparing Instructional Objectives**. California: Fearon Publisher Inc., 1962.
- MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Lisboa: Portugália Editora, 1936. (2. ed. Nórdica: Rio de Janeiro).
- PESCHEL, Falko. **Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion**. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002.
- PESCHEL, Falko. **Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation**. Dissertation – FB 2 der Universität. Baltmannsweiler: Siegen/Schneider Hohengehren, 2003.
- PETERSEN, Peter. **Der Kleine Jena Plan**. Weinheim/Basel: Beltz, 2007. (63. Aufl., überarb. 2007; 1. Aufl. 1927).
- PIAGET, Jean. **The Child's Conception of the World**. London: Routledge and Kegan Paul, 1928.
- PLOWDEN, B. et al. **Children and their primary schools**. Report of the Central Advisory Council For Education (England). London, 1967.
- STENHOUSE, Lawrence. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann Educational Books, 1975.
- TÜTKEN, Hans. Curriculum und Begabung in der Grundschule. In: SCHWARTZ, Erwin, u. a. (Hrsg.). **Inhalte grundlegender Bildung**. Grundschulkongreß'69. Bd. 3. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1970. P. 55-68.
- UN Convention on the Rights of the Child. New York: UN Treaty Collection, 1989.
- VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 2001.
- WAGENSCHHEIN, Martin. **Verstehen lehren**. Genetisch -- Sokratisch -- Exemplarisch. Weinheim/Basel: Beltz, 1982. (7. durchgesehene Auflage; 1. Aufl. 1968).
- WÖSSMANN, Ludger, u.a. **School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003**. Paris: OECD, 2007. Available at: <<http://www.oecd.org/dataoecd/53/59/39839361.pdf>>. Accessed on: 15 Feb. 2014.

Dr. **Hans Brügelmann** foi professor para didática das séries iniciais nas Universidades de Bremen e Siegen, de 1980 a 2012. Tem como focos de pesquisas e publicações: direitos da criança, alfabetização, ensino nas séries iniciais, estratégias de reformas escolares, métodos de avaliação.
E-mail: hans.bruegelmann@uni-siegen.de

Tradução: Elaine Padilha Guimarães
Revisão da Tradução: Johannes Doll