

CONTRATO DIDÁTICO OU CONTRATO PEDAGÓGICO?

Didactic contract or pedagogical contract?

*Neuza Bertoni Pinto**

Resumo

A discussão do conceito de contrato didático, eixo central do presente artigo, parte do pressuposto de que a pedagogia, enquanto ciência da educação, produz conhecimentos a partir dos significados dados, pelos sujeitos, aos diferentes contratos que perpassam a instituição educacional. Analisando o sentido estrito do termo, discute-se o conceito de contrato social de Rousseau em suas implicações para a educação, as características do contrato pedagógico de Parkhurst e Filoux, buscando-se, nessas tradições pedagógicas, convergências e divergências caracterizadoras do contrato como um anticontrato. Tal concepção fundamenta-se nas pesquisas de educadores franceses, realizadas no campo da Educação Matemática, especialmente Brousseau, que ao formular a Teoria das Situações Didáticas concebe o contrato didático como um elemento específico da Didática, portanto, diferente de contrato pedagógico. Ao distinguir relação didática da relação pedagógica, aponta elementos contraditórios, inerentes ao contrato didático, analisando a mobilidade/estabilidade estabelecidas entre professor, aluno e saber. O que identifica o conceito de contrato didático é sua capacidade de gerar rupturas incessantes no processo de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Contrato social, Contrato pedagógico, Contrato didático.

* Doutora em Educação. Professora da Área de Educação da PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Mestrado em Educação, Rua Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho, Curitiba – PR, CEP 80215-901. E-mail: neuzard@uol.com.br

Abstract

The quarrel of the didactic concept of the contract, central axle of the current article, part of the estimate that the pedagogy, when science of the instruction, to produce the knowledge from the given meanings, for the citizens, to the different contracts that pass the distant one of the institution to the educational institution. Analyzing the strict direction of the term, the social contract concept of Rousseau in its implications for the education, the characteristics of the pedagogical contract of Parkhurst and Filoux is argued, searching, in these pedagogical traditions, convergences and characteristics divergences of the contract as a an contract. Such conception, is based on the research of French educators, carried through in the field of the Mathematical Education, especially Brousseau, that when formulating the Theory of the Didactic Situations, conceives the didactic contract as a specific element of the Didactics, therefore, different of pedagogical contract. When distinguishing didactic relation from the pedagogical relation, points contradictory, inherent elements to the didactic contract, analyzing mobility, stability, established between professor, pupil and knowing. What it identifies the didactic contract concept is its capacity to generate incessant ruptures in the process of construction of knowledge.

Keywords: Social contract, Pedagogical contract, Didactic contract.

No ato de conhecer, o sujeito depara-se com obstáculos e resistências. Para Bachelard (1989), o conhecimento do real é sempre uma luz que projeta uma metade de sombras. Conhecemos sempre contra um conhecimento anterior; a própria ciência se constrói a partir de um passado de erros, que ao serem analisados colocam novas questões e desafios aos velhos espíritos carregados de preconceitos e resistências.

As afirmações de Bachelard (1989) ajudaram-me a perceber que tal como ocorre em outras ciências, na Pedagogia também nos deparamos com obstáculos epistemológicos, à espera de novas análises e superação. Um desses obstáculos poderia ser o conceito de contrato didático utilizado no cotidiano escolar, como o pacto entre dois parceiros - professor e aluno - para a efetivação do ensino e da aprendizagem em determinado programa de aprendizagem.

Ao ministrar uma disciplina de Mestrado, deparei-me com a fragilidade conceitual do “documento”, denominado contrato didático, apresentado aos alunos no primeiro dia de aula. Na possível negociação que tentei estabelecer com os alunos, percebi que inúmeras regras que regulavam o “contrato didático” não eram democráticas. Os alunos não participaram da escolha dos conteúdos, da seleção de autores, da proposição dos objetivos, da metodologia, nem das regras de avaliação. Mesmo colocado em discussão para alterar alguma coisa, percebi que os alunos, diante do “contrato”, demonstraram uma

certa passividade, uma submissão ao que estava determinado para o percurso do semestre. Observei que a parceria, condição estrita do contrato, não existia. Ficou visível, para mim, uma primeira ruptura, das muitas que emergiram, ao longo do curso, quando recriava, a cada aula, situações didáticas que estimulassem o desejo dos alunos em apreender o objeto de estudo. Tais mudanças indicaram-me a possibilidade de haver uma certa dissonância conceitual em relação ao contrato didático, popularizado no cotidiano docente.

Uma breve análise da instituição escolar revela a existência de inúmeros contratos que se estabelecem entre os diferentes atores da escola. A legislação escolar está repleta de acordos estabelecidos para a certificação dos cursos e a própria formação docente também é regida por diferentes contratos. Da mesma forma, inúmeros contratos podem ser identificados entre a escola e a sociedade. De fato, a instituição escolar estabelece suas regras de ação, desde a escolha dos horários, os componentes curriculares, o sistema de avaliação, sua infra-estrutura, as normas e condições de trabalho de seus funcionários e docentes, o regimento escolar, enfim, o cotidiano escolar é permeado por variados contratos, cujas regras nem sempre se revelam facilmente aos sujeitos. No âmago dessa rede contratual encontra-se uma modalidade de contrato, não convencional, o contrato didático, que segundo Jonnaert e Borght (2002), vem sendo utilizado de forma bastante ambígua. Para esses autores, a escola formaliza com os alunos um *contrato didático* cujas finalidades são confundidas com as finalidades do *contrato pedagógico* (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 158).

Este artigo busca não só objetivar uma reflexão sobre o sentido e o uso que fazemos do contrato didático na organização do ensino, mas, principalmente, desocultar elementos que geralmente permanecem obscuros nas práticas pedagógicas e que vão além da simples relação entre professor e aluno. Refiro-me às relações didáticas, interações que são estabelecidas pelo professor e pelo aluno com o saber,¹ interações que dão o “tom” de qualquer aula e vêm dinamizando parte do debate contemporâneo relativo ao ensino e à aprendizagem, campos bastante complexos na formação docente.

Para tanto, buscarei, inicialmente, compreender o termo “contrato”, no seu sentido estrito, a partir das implicações, para a educação, do contrato social de Rousseau. A seguir serão levantadas as características do contrato pedagógico nas reflexões desenvolvidas por Landsheere (1992) e Filloux (1974), discutidas por Jonnaert e Borth (2002). Avançando na compreensão do significado e uso do termo “contrato didático”, buscarei possíveis respostas para a questão: *o contrato didático não é um anticontrato?* Finalmente, com os aportes teóricos do campo da Educação Matemática, especialmente, com as contribuições trazidas por Brousseau (1988), tentarei reconstruir o campo conceitual do objeto em questão.

O contrato stricto sensu

No sentido estrito do termo, contrato é uma convenção estabelecida entre vários parceiros, após negociações. Supõe o respeito às regras estabelecidas “democraticamente” pelas partes envolvidas e a seleção de procedimentos de controle durante sua aplicação, prevendo sanções quando não for respeitado. Neste conceito, supõe-se que a negociação ocorra no momento da construção do contrato, com a adesão de cada parceiro a todas as cláusulas em questão, sem a qual não há contrato possível. Sugere, com isso, um sistema fechado de regras que não podem ser modificadas, cujas cláusulas não permitem ambigüidade e interpretações.

De antemão, percebe-se que este não é o conceito de contrato didático que estávamos utilizando. A ser comparado com o conceito estrito de contrato, a primeira diferença é o fato de não ter sido construído em parceria com os alunos; ao ser colocado em discussão, em sala de aula, agregou novas características. A segunda, é que nele foram detectadas outras características relativas às regras e convenções que não dependiam dos parceiros, mas de outros contratos vigentes na instituição, tais como, carga horária, objetivos do curso, concepção do professor em relação aos temas de estudo, sistema formal de avaliação etc. Somente alguns aspectos poderiam ser negociados com os alunos, a maioria deles já vinha determinada no projeto pedagógico da instituição. Assim, aquele “contrato didático”, que não era um contrato juridicamente convencional, só passou a ter sentido para mim quando começou a ser continuamente refeito, face às urgências e incertezas da sala de aula.

O contrato social

A não convencionalidade do contrato didático pode ser mais bem compreendida a partir do conceito rousseauiano de contrato social. Ao buscar estabelecer as condições possíveis de uma sociedade e autoridades legítimas, Rousseau (1999) rejeita todo pacto de submissão de uma das partes contratantes e, da mesma forma, toda autoridade que emerge dos privilégios da natureza ou dos direitos do mais forte. Para ele, soberano e povo pertencem à mesma humanidade, porém, sob diferentes relações. Todo indivíduo estabelece um pacto consigo mesmo, como membro do corpo social. E enquanto cidadão, tem direito e deveres.

A proposição de Rousseau, de como deveriam funcionar as regras da sociedade, ao trazer implicações na educação, ajuda a compreender o ambíguo conceito de contrato didático. Ao admitir que o estado natural do ser humano poderia levar-lhe à felicidade e libertá-lo das amarras e distorções impostas pelas regras sociais, a educação deveria possibilitar liberdade para o

desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes. No social, a naturalização da liberdade e da igualdade seria obstaculizada pela complexidade das regras e jogos de interesse presentes na sociedade. O estado contratual seria o espaço da vontade coletiva e do combate das injustiças, a ser assumido pelo Estado, apesar da discordância das minorias. Ao enfatizar que a vontade geral é indestrutível, Rousseau afirma:

Enquanto muitos homens reunidos se consideram um único corpo, eles não têm senão uma única vontade que se liga à conservação comum e ao bem-estar geral. Então, todos os expedientes do Estado são vigorosos e simples, suas máximas são claras e luminosas; absolutamente não há interesse confuso, contraditório; o bem comum se patenteia em todos os lugares e só exige bom senso para ser percebido (ROUSSE, 1999, p. 199).

Como esse princípio democrático é instituído na relação pedagógica engendrada pelo contrato didático? Como a escola possibilita o acolhimento das premissas levantadas? Para compreender a dimensão desse obstáculo revisaremos a noção de um outro contrato, presente na tradição escolar, o contrato pedagógico.

Como observam Jonnaert e Borght (2002, p. 158-159), a escola, pelo seu contrato pedagógico, dificulta a implantação de “contratos não convencionais”. Se as idéias de Rousseau sinalizam para um contrato não-convencional entre o professor e alunos, como essa estrutura, geralmente regida burocraticamente e marcada por intensas contradições, influencia o contrato didático?

Não estaríamos confundindo, na escola, as finalidades do contrato pedagógico com as finalidades do contrato didático?

O contrato pedagógico

O conceito de contrato pedagógico, descrito em manuais de Pedagogia, é inspirado nas experiências de Helen Parkhurst (1923). Segundo Jonnaert e Borght (2002, p. 159), ele traz consigo a idéia do “Plano Dalton”, isto é, uma “racionalização” do programa de ensino, organizado em unidades mínimas de estudo, onde “o aluno tinha uma tarefa mensal a desenvolver livremente e o docente intervinha apenas para aconselhar e controlar o trabalho”. Caracterizando-se, também, pela adoção de “atividades de laboratório, conferências e de organização do trabalho”, consistia de um projeto de racionalização do trabalho escolar, cujo objetivo era romper com o excesso de intelectualismo das aulas e praticar a individualização do ensino.

A experiência de Parkhurst foi realizada pela primeira vez em uma escola de ensino fundamental rural de Dalton (Georgia, Estados Unidos), onde

Helen, ensinando sozinha 40 alunos do ensino primário, conseguiu substituir a classe passiva por “laboratórios de aprendizagem” que foram estendidos depois ao ensino médio.

No início do ano escolar, o trabalho a cumprir é apresentado, depois dividido em 10 partes que os alunos se comprometem por contrato a dominar, utilizando livremente, e sem horário fixo os recursos (manuais, fichas de trabalho, exercícios, material intuitivo) disponíveis em cada um dos laboratórios destinados a uma parte específica e onde se encontra o professor encarregado de ensinar. O trabalho em pequenos grupos é encorajado. Trabalhos escritos, cujo tema é definido em reuniões com o professor, constituem uma parte importante da tarefa. De fato, todas as produções dos alunos – composições, relatórios, exercícios – são rigorosamente avaliados. Os resultados são registrados em fichas e a progressão do aluno, em cada uma das partes, é representada graficamente. A jornada se desenvolve conforme um plano determinado. A manhã é consagrada ao trabalho individual, refere-se às partes consideradas prioritárias (língua materna, matemática, ciências, história, geografia) e termina com uma avaliação do trabalho cumprido e um encontro coletivo com os professores. A tarde é dedicada a aprendizagens práticas e a atividades recreativas que reúnem toda a turma.

A flexibilidade permitida por esse sistema levou a inegáveis êxitos dos alunos fortemente motivados, mas a muito menos resultados aos alunos lentos ou menos perseverantes em seus esforços (De LANDSHEERE, 1992 apud JONNAERT; BORTH, 2002, p. 157) .

A experiência de Parkhurst foi criticada por não ter suprimido os programas tradicionais, nem os manuais escolares correspondentes, pelo acúmulo de exercícios para serem corrigidos e pelo escasso tempo destinado pelo professor para interagir com os alunos. Esse modelo de contrato aproxima-se do contrato *stricto sensu*, pelas condições propiciadas ao aluno para as tomadas de decisões e envolvimento pessoal no seu projeto de aprendizagem.

Outra concepção de contrato pedagógico, que se distancia do conceito de contrato estrito e se aproxima mais do contrato social, é encontrada em Filoux (1974). Reconhecendo a necessidade de um “consentimento mútuo” entre professor e aluno, acerca das regras estabelecidas na relação didática, diferencia-se do “Plano Dalton” ao enfatizar o compromisso assumido pelo aluno no cumprimento da tarefa escolhida. Instaurando esse conceito na didática, a psicanalista francesa identificou a vigência de dois tipos de contrato entre os professores: o “contrato institucional” que define o papéis do professor e do aluno em relação à instituição e o “contrato pedagógico” que visa a regular as trocas entre professor e aluno durante um período limitado que suscita direitos e deveres recíprocos (JONNAERT; BORTH, 2002, p. 160).

Estudando o conteúdo de entrevistas com docentes e alunos do ensi-

no secundário francês, Janine Filoux mostrou que a idéia de contrato está na origem da justificação das normas tal como é apresentada para os professores.

Analisando a pesquisa da autora, Postic (1990) lembra que os professores entrevistados por Filoux viam a turma como uma “sociedade”, regida por um conjunto de regras que definem as relações entre seus membros. O contrato destinava-se a determinar as posições de cada um, a fazer reconhecer o lugar do docente e a reduzir a margem de incerteza em relação às expectativas do professor e aluno. A função imaginária do contrato, feita no início do ano, era estabelecer entre docente e alunos ‘relações’ cordiais, um ‘contacto permanente’, direto, amigável. Para os professores entrevistados, as regras do contrato constituíam a “zona de normalidade”, garantindo um “bom” clima da turma. Entre o professor, o aluno e o contrato estabeleciam-se a relação de domínio-submissão como um direito legitimado, com base na autoridade natural que provém do saber, artifício que acaba por “dissimular a violência do domínio aos olhos do aluno, que só verá no espelho uma imagem purificada de si mesmo, privada de todo o desejo de domínio” (POSTIC, 1990, p. 174).

A pesquisa de Filoux tratou, essencialmente, da questão de “poder” implícito no contrato pedagógico do imaginário do professor e aluno, apontando para os mecanismos de regulação e os modos de estabilização, introduzidos numa situação pedagógica que é essencialmente conflitual. Observando que os alunos entrevistados respeitavam as posições estabelecidas, considerando o docente “superior” pelo seu saber e pelo seu estatuto de adulto, a autora considerou inconveniente, no sistema didático, a predominância de poder do professor em relação ao aluno, pelo fato de reproduzir, nas relações escolares, as regras do jogo social. Ou seja, as normas implícitas no contrato reforçam a ideologia do quadro social de que é preciso acatar as regras do “jogo didático” para ser bem avaliado na escola e recompensado, participando como vencedor do território do saber escolar.

O contrato de Filoux, ao mostrar a existência da regulação das regras entre professor e alunos acerca do projeto de ensino, observa que o contrato pedagógico traz implícitas relações de poder cujas negociações, nem sempre explicitadas, já estão previamente estabelecidas no contrato institucional, que já tem definido o estatuto do professor e o estatuto do aluno em relação aos seus papéis na instituição. Trata-se de um consentimento mútuo das regras necessárias para o funcionamento da escola. No Plano Dalton, o contrato pedagógico concentra-se no compromisso do aluno em relação ao cumprimento das tarefas por ele assumidas e pode ser concebido como uma técnica de ensino e de aprendizagem em que o aluno escolhe a natureza e a dificuldade da tarefa a realizar e o professor se compromete em propiciar o suporte material da tarefa.

A análise dessas concepções ajuda a compreender por que a idéia de

contrato didático se confunde com a de contrato pedagógico. É, pois, no questionamento das diferentes concepções de contrato, *stricto sensu* e contrato social, que se encontram as premissas do contrato didático. Essa afirmação só é possível com o avanço da própria teoria pedagógica. Se na forma tradicional de ensinar e aprender, ou seja, no contrato pedagógico tradicional, as regras do jogo eram explicitamente dadas pelo saber do professor (notas, castigos, recompensas) e o aluno assumia seu papel de submissão; na pedagogia não diretiva a relação de desigualdade e coação é dissimulada pela “complementaridade” de papéis, o docente é o protetor, o pai idealizado que estabelece uma relação humana e eficaz (domínio afetivo), com a submissão mais completa do aluno, porém, o saber (do adulto) continua sendo o determinante das regras. Hoje, com todos os apelos das transformações científicas e tecnológicas, a escola depara-se com as diferentes vias de acesso ao saber, o aluno é chamado, novamente, como propôs Parkhurst, a organizar seu processo individual de aprendizagem. Porém, se no século XIX os contratos individuais eram definidos em torno de um objetivo único para todos os alunos, dois séculos depois essa individualização é outra em termos didáticos. Apesar de partir do mesmo princípio, a heterogeneidade cultural que identifica a escola do nosso tempo impõe os desafios de uma pedagogia diferenciada que alteram as regras do contrato pedagógico (MEIRIEU, 1991). No bojo dessa transformação é que surge um novo conceito de contrato, que mais se assemelha a um “anticontrato”.

Contrato didático ou anticontrato?

Um contrato didático é diferente de um contrato pedagógico, mesmo conservando algumas premissas deste. Pesquisadores da Didática da Matemática Francesa² discutiram, intensamente, o conceito de contrato didático em inúmeras pesquisas desenvolvidas, a partir da década de 80, no campo de ensino e de aprendizagem da Matemática. Uma contribuição relevante desses estudos foi a compreensão da estrutura didática a partir da percepção das relações ternárias mantidas entre si pelos pólos do chamado “triângulo didático”, ou sejam, o professor, o aluno e saber.

O aluno e o mestre não ocupam posições simétricas na relação com o saber. O segundo não somente “sabe” mais que o primeiro mas tem a responsabilidade de organizar as situações de ensino consideradas favoráveis para as aprendizagens do primeiro. Conseguir tratar a eventual estrutura comum dessas situações ao mesmo tempo em que sua diversidade, suas características diferentes, seus alcances e limitações subsequentes levam a uma decisiva clareza dos atos didáticos (JOSHUA; DUPIN, 1993, p. 249).

Esses autores observam que em toda situação de ensino há um contrato didático implícito que vai se constituindo à medida que são efetivadas as responsabilidades recíprocas do professor e do aluno na gestão dos saberes. Ao longo do curso, ou do programa, as relações com o saber vão apresentando determinadas características, evoluindo ou transformando-se em rotinas. São, justamente, as interações estabelecidas entre professor, aluno e saber que marcam toda a complexidade da relação didática. A função de um contrato é gerir essas relações, não as engessando, mas fazendo-as progredir, colocando-as em tensão, por meio de uma série de rupturas. Essa mobilidade do contrato é que irá permitir, aos atores envolvidos, efetivar seus papéis de aprendizes e produtores de conhecimento. O motor do contrato didático é, portanto, a relação didática mantida com o saber.³ É essa relação que garante a existência do contrato didático e constrói sua identidade. A relação didática é constituída de uma infinidade de relações com o saber e com os conhecimentos. Porém, as regras desse jogo nem sempre são claras para os envolvidos: o professor, ao lidar com as incertezas e os desafios de uma sala de aula, e o aluno por não refletir sobre seus métodos de aprendizagem, deixam escapar o percurso da progressão de suas aprendizagens, ambos acabam por não refletir sobre a qualidade das relações que mantêm com os saberes. Ao dinamizar todas as ações constituintes da relação didática, o contrato didático vai cumprindo sua principal função e à medida que as relações com o saber mudam, ele tende a desaparecer, torna-se inútil.

Jonnaert e Borght (2002, p. 167) afirmam que “um bom contrato didático é, em geral, aquele que mais rapidamente se torna obsoleto”. Se as relações, geridas pelo contrato didático, são assimétricas, supõe que no início da relação didática o aluno (e também o professor) mantém uma relação “confusa, difusa, cafusa” (para não usar o termo fraca) com o saber, no final, esse grau de incerteza se desloca para outros ângulos do objeto de ensino e de aprendizagem, requerendo um novo contrato.

Outro aspecto que caracteriza o contrato didático como um anticontrato é o fato de a relação didática estar inserida em um tempo, curto ou longo. Essa dupla dimensão temporal pode ser observada no processo de construção de um conhecimento. A construção do conhecimento pelo aluno ocorre em uma escala rápida de tempo durante uma aula, ou curso, sem muito domínio das situações, mas também em uma escala temporal longa, além da relação didática. Nesse caso, é o próprio aprendiz que irá regular suas próprias situações de aprendizagem. Essas escalas não se opõem, como afirmam Jonnaert e Borght (2002, p. 168), elas são complementares. Se a relação didática não supera o tempo curto (dando fim ao contrato didático) e nem permite ao aluno desencadear um processo pessoal de busca de novos conhecimentos (determinação inerente ao contrato didático) ela é inexpressiva para o desen-

volvimento dos saberes escolares.

O contrato didático exerce uma profunda influência sobre a “zona de desenvolvimento proximal”⁴ possibilitando, ou não, que o aluno ultrapasse seu estágio inicial de dependência do professor e conquiste sua autonomia para se relacionar com o saber. É, pelas regras do jogo estabelecidas pelo contrato didático, pelas situações que lhes são propostas na relação didática, que o aluno concretiza a passagem da dependência à autonomia.

Até então, as características descritas sinalizam para as diferenças entre um contrato pedagógico e um contrato didático, compreendido aqui como um anticontrato. Entretanto, essa distinção pode ser mais bem observada a partir de Brousseau (1998), considerado o fundador do conceito de contrato didático. Para ele, há sempre uma situação didática cada vez que se pode caracterizar uma intenção de ensino de um saber pelo professor a um aluno e quando mecanismos, socialmente definidos, são instituídos para esse fazer. Assim, o trabalho do aluno deveria, ao menos em parte, reproduzir características constitutivas do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos pertinentes. As situações, apresentadas pelo professor aos alunos, seriam situações-problemas, tendo em vista provocar a necessidade da construção pelo aluno de conhecimentos novos. “O professor deve assim efetuar não a comunicação de um conhecimento, mas a devolução de um bom problema. Se esta devolução se opera, o aluno entra no jogo e acaba por ganhar, a aprendizagem acontece” (BROSSEAU, 1992, p. 73).

Nessa concepção de situação didática, Brousseau (1992) define uma aprendizagem por adaptação às necessidades de uma situação-problema, opondo-se a uma aprendizagem formal.

Esta perspectiva construtivista de sua teoria caracteriza-se pela intencionalidade de colocar o aluno em situação de produzir conhecimentos (reformulando ou lutando contra conhecimentos antigos). O diferencial, entre essa situação e uma situação formal, é a etapa que o autor denomina de *situação a-didática*, momento considerado o mais importante da aprendizagem, no qual o aluno, trabalhando sem a interferência do professor, busca sintetizar seus conhecimentos, desenvolver métodos próprios, acionar sua metacognição.

Ao analisar as situações didáticas, esse educador matemático detectou, na relação didática, dentre outros, dois importantes paradoxos que caracterizam bem a “mobilidade” ou a “estabilidade” do saber, elementos que contribuem para a nova conceituação de contrato didático.

O paradoxo da devolução das situações

Para Brousseau (1998), há um paradoxo fundamental na relação didática: o professor quer que o aluno produza respostas adequadas, manifestando o êxito obtido na aprendizagem. Mas, o aluno não dispõe de meios cognitivos suficientes para isto. Diante desse paradoxo, o professor pode trabalhar com duas regras diferentes: dizer ao aluno exatamente o que ele desejaria obter como resposta ou, ao contrário, não fornecer nenhuma ferramenta nova para o aluno enfrentar a situação-problema. No primeiro contrato, o professor vê-se diante de um paradoxo: ao fornecer todas as informações que a situação requer para ser resolvida, ele retira do aluno as condições necessárias à compreensão e à aprendizagem da noção visada. O anúncio do “como fazer” implica para o aluno a não ultrapassagem de obstáculos em sua trajetória de aprendiz, a não construção de seu próprio conhecimento, permanecendo numa situação “de faz de conta que aprendeu”. No segundo contrato, o aluno vê-se numa injunção paradoxal: ao recusar as novas informações dadas pelo professor, a relação didática é interrompida. Aprender significa que o aluno aceite a relação didática e ao mesmo tempo a considere provisória, fazendo um esforço para rejeitá-la.

O paradoxo da adaptação das situações

Para a aquisição de um conhecimento dado, o professor deve, muitas vezes, escolher entre ensinar um saber formal e destituído de sentido, ou ensinar um saber, mais ou menos aproximativo, talvez, em parte falso ou inadequado, que ele necessita retificar depois. É o que geralmente acontece com o ensino de matemática: ênfase na exercitação, abstração e formalização platônica ou um ensino contextualizado apenas na história da matemática, ambos sem muito sentido para o aluno concreto. Mas pode também ser uma “experiência matemática” que tenha forte significado para o aluno. As situações organizadas para a aprendizagem trazem, implicitamente, os tipos de contrato que dinamizarão as relações didáticas determinantes da aprendizagem.

Toda relação didática contém o projeto de sua própria extinção: em um determinado momento, ela não pode mais ter função. Enquanto ela persiste, a aprendizagem não ocorreu ou ainda não terminou. O objetivo das *situações didáticas* e *a-didáticas* é desaparecer, para permitir que o aluno utilize suas aquisições em novos contextos: em *situações não-didáticas* (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 173).

Os três tipos de situações mencionadas integram o núcleo da Teoria das Situações Didáticas elaborada por Brousseau (1998). Para ele, as duas primeiras são pertinentes a uma escala temporal curta. A terceira, as situações não-didáticas, são aquelas que não foram planejadas visando a uma aprendizagem e estão situadas numa escala temporal longa, quando o aluno é desafiado a utilizar e transferir conhecimentos para solucionar problemas complexos colocados pela vida cotidiana.

A natureza do contrato didático

Se for função do contrato didático dinamizar as interações estabelecidas pelo professor e pelo aluno com o saber, suas regras não podem ser unilaterais. O sentido democrático do contrato é garantido pelas situações em que o aluno é desafiado a produzir novos conhecimentos. Um contrato clássico, centrado em um ensino formal, não abre espaço para levantamento de hipóteses, para erros, para mudanças de regras. Um bom contrato é o que permite inúmeras rupturas. É, justamente, quando não funciona que ele se identifica como um instrumento valioso para a mobilidade das relações didáticas. Diferentemente do contrato pedagógico, ele é mais um anticontrato, pois busca, a cada situação didática, constituir-se enquanto acordo de parceiros no processo de conhecer. Suas regras não podem ser identificadas com as regras de um contrato jurídico. Suas raízes estão, sim, no contrato social de Rousseau e no contrato pedagógico de Pakhurst, porém, pelo fato de a maior porção do contrato didático estar implícita, suas regras só aparecem quando o mesmo é rompido.

A maior parte das dificuldades dos alunos é sua impossibilidade de entrar no contrato didático. Não dominam termos, não sabem o que o professor espera deles, não integram as “regras do jogo”. A parte implícita do contrato é um obstáculo para eles. Então, por que nas negociações não tornar tudo claro para o aluno, terminando com a ambigüidade do contrato? Afinal, qual é seu valor pedagógico se acarreta problemas no processo de ensino e de aprendizagem? Como observa Joshua e Dupin (1989), isso é impossível, a não ser que as respostas aos problemas sejam simultaneamente dadas pelo professor, por ocasião da apresentação das tarefas. Mesmo em situações simples, nas quais o aluno tem uma resposta quase imediata, sempre há um espaço de incerteza, mesmo que minimamente gerido pelo contrato. Quanto mais o aluno é desafiado por situações que demandam novas relações com os saberes ou com novos objetos de estudo, mais a parte implícita do contrato aumenta. Isto ocorre, geralmente, quando o ensino é orientado por métodos ativos, decorrentes de situações extremamente abertas para aproximar-se ainda mais de uma situação científica, mas que deixam os alunos sem as referências que

só a moldura de um bom contrato pode fornecer.

Toda a contradição do contrato parte do princípio, nele implícito, de que as regras devem ser conhecidas por todos os parceiros, mas sua importância e sua estrutura geralmente escapam ao observador dos atos didáticos. Elas não se revelam, verdadeiramente, senão por ocasião das rupturas, no momento em que se pode perceber claramente que um elemento essencial do funcionamento didático está ausente. Outro obstáculo que cerceia a liberdade do professor de produzir contrato didático é a história de vida dos alunos. Como conceber situações específicas para uma classe de alunos? Seriam vários contratos? E um contrato hegemônico, tipo clássico, não daria margem para que metarregras nele se instalassem e permanecessem implícitas?

A questão do contrato didático remete para muitos debates: sobre o aprendizado, sobre a docência, mas principalmente sobre o sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, a teoria das situações didáticas dá uma luz para muitas questões relativas ao contrato. O contrato nasce não na relação entre professor e aluno, e sim na relação didática, nas situações em que professor e o aluno interagem com o objeto em estudo. Um bom problema, proposto em uma situação didática, deve conter dados suficientemente significativos em seu enunciado, capaz de permitir ao aluno transitar das partes mais simples às mais complexas, sentindo-se sujeito de seu processo de aprendizagem, pela oportunidade que lhe é dada para, ao ultrapassar obstáculos e incorporar regras, provocar rupturas, ponto fundamental de um bom contrato didático.

Notas

- ¹ O termo *saber* refere-se ao “savoir enseigné”, ou seja, aos conteúdos oficiais descritos nos programas, instituídos e inseridos em progressões estruturadas. Difere do *conhecimento* que provém do sujeito que aprende e é individual.
- ² Na França, a Didática da Matemática é denominada Educação Matemática e refere-se a um campo de conhecimento cujo objeto de pesquisa é o ensino e a aprendizagem da matemática escolar.
- ³ Relação didática não se refere à famosa relação entre professor e aluno e sim à interação didática entre professor, aluno e saber. São as cláusulas do contrato, muitas delas implícitas, que organizam essa relação.
- ⁴ Conceito vygoskyniano que expressa a diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser realizadas com o direcionamento e ajuda do adulto, bem como o nível de tarefas resolvidas independentemente.

Referências

- BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique.** 14. ed. Paris: Philosophique J.Vrin, 1989.
- BROSSEAU, G. **Théorie des situations didactiques.** Grenoble: Pensée Sauvage, 1998.
- JOSHUA, S.; DUPIN, J. J. **La introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.** Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- JONNAERT, P.h. ; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender:** o sócio construtivismo na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MERIEU, P. h. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- POSTIC, M. **A relação pedagógica.** 2. ed. Coimbra: Coimbra, 1990.
- ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social ou princípios do direito político.** São Paulo, SP: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, v.1).
- SILVA, B. Contrato Didático. In: MACHADO, S. A. **Educação Matemática:** uma introdução. São Paulo, SP: EDUC, 1999. p. 43- 64.

Recebido em 02/03/2003
Aprovado em 17/07/2003