

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTRATO DIDÁTICO

Rosaura Soligo

Sobre o poder da crença e da expectativa

Há um experimento realizado pelos pesquisadores Robert Rosenthal e Leonore Jacobson (1982), na década de 1960 nos Estados Unidos, que ficou conhecido como um clássico caso de *profecia autorrealizadora*. Os pesquisadores aplicaram testes de inteligência em todos os alunos de uma escola norte-americana e depois, aleatoriamente, selecionaram 20% deles informando aos respectivos professores que aqueles haviam tido o melhor resultado no teste. O que aconteceu? No final do ano letivo, os alunos considerados mais inteligentes apresentaram desempenho significativamente superior aos demais.

Pode até parecer brincadeira, mas não é. A realidade é que a expectativa pode criar o fato.

Outro experimento da mesma natureza, também norte-americano, foi realizado no início dos anos 1970 pelo psicólogo David L. Rosenhan (1973) e mais oito pseudopacientes, todos considerados normais e psicologicamente equilibrados. O procedimento combinado era cada participante do grupo chegasse em diferentes instituições psiquiátricas dos Estados Unidos afirmando estar ouvindo vozes. Diante de uma eventual pergunta quanto à voz ser de homem ou mulher, o combinado era cada um responder que a voz pertencia a alguém do mesmo sexo que ele próprio. A partir de então, quaisquer outras perguntas deveriam ser respondidas com base na sua própria história de vida. O universo de instituições foi definido tendo como critério a diversidade: consideradas excelentes ou não, públicas e privadas, grandes e pequenas. O resultado? Nas diferentes instituições, todos os ‘normais’ foram tratados como doentes mentais, pois a queixa inicial (ouvir vozes de alguém do mesmo sexo) tinha mais peso do que toda a conduta normal que tiveram, e do que todas as reais histórias de vida contadas nas entrevistas com diferentes especialistas, ao longo do tempo em que ficaram internados. Houve casos de internação por muitos dias, uma delas por quase dois meses, da qual a pessoa foi liberada somente porque Rosenhan intercedeu.

O fato desses dois experimentos não terem acontecido no Brasil certamente não significa que, de algum modo, não nos diga respeito. Nós nos movemos o tempo todo por nossas expectativas e talvez só exista uma saída para minimizar os possíveis enganos: a vigilância atenta e a constante reflexão sobre nossas próprias ações e sobre nossos próprios pensamentos.

Vejam algumas situações – das que têm lugar na escola – em que nossa expectativa funciona mais ou menos como uma armadilha: “Nem eu, nem ninguém, dá conta deste aluno”, “Este menino não quer nada com nada”, “Com esse histórico, este aluno vai demorar muito mais a aprender”, “Esta classe é muito difícil”, “Adolescente é chato”, “Sexto ano é sempre difícil”... E há os casos em que a expectativa positiva também pode ser autorrealizadora: “Este menino vai aprender ou eu não me chamo ...”, “A vida infeliz desta criança não é impedimento para um desempenho escolar satisfatório”, “O que é preciso é achar o ponto com este aluno, ver qual é a entrada que funciona”, “Toda regra tem exceção”...

Por mais que isso tudo possa parecer subjetivo demais e até mesmo meio esotérico, o fato é que o tempo todo somos suscetíveis às crenças e expectativas que temos. Na verdade, é natural que assim seja. O que não é natural é que crenças e expectativas deem o tom de nossas ações de forma irrefletida, principalmente no espaço educativo, onde a reflexão sobre a realidade deve estar na base das decisões que se toma.

Sobre Contrato Didático

A escola - como toda instituição social - funciona conforme normas e expectativas que regulam, entre outras coisas, as relações entre alunos e professores e as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento.

Esse conjunto de normas e expectativas configura 'contratos' que determinam papéis e estabelecem direitos e deveres relacionados às situações de ensino e aprendizagem. São contratos implícitos que quase sempre se tornam observáveis somente quando são transgredidos. Esse tipo de 'script velado' é chamado de contrato didático e representa o conjunto de expectativas, responsabilidades e papéis, sobretudo implícitos, de cada um - professor e aluno - no processo de ensino e aprendizagem: um em relação ao outro e ambos em relação ao conhecimento trabalhado na escola.

O imaginário social e a cultura escolar são fartos de representações (crenças e expectativas, muitas vezes) mais ou menos cristalizadas sobre esses diferentes papéis e sobre os elementos que constituem a escola e as práticas que nela têm lugar. Quando uma proposta subverte o funcionamento convencional da escola, da sala de aula ou das práticas tradicionais, é muito importante ter conhecimento sobre essas questões relacionadas ao contrato didático para que se possa compreender acontecimentos por vezes aparentemente incompreensíveis.

Um bom exemplo para refletir é este: a responsabilidade pela correção dos textos escolares historicamente sempre foi do professor, logo após a escrita dos alunos. O contrato didático convencional, nesse caso, é nosso velho conhecido: ao professor cabe propor a escrita, ao aluno cabe escrever conforme a proposta apresentada, ao professor cabe corrigir e indicar, por escrito, as inadequações e os erros (geralmente com caneta colorida), ao aluno cabe passar a limpo incorporando as recomendações do professor.

Entretanto, quando o objetivo passa a ser que os alunos tomem para si a responsabilidade de analisar a qualidade dos textos que produzem, e de corrigi-los sempre que necessário (isto é, que aprendam a revisá-los), tanto o papel do professor como o deles próprios está sendo subvertido em relação ao contrato didático convencional: eles assumindo parte da responsabilidade que era exclusiva do professor e este assumindo uma nova responsabilidade diferente de realizar sozinho a correção - agora é preciso que ensine aos alunos a desenvolver atitude crítica e procedimentos de análise das inadequações de seus próprios textos, e que faça um tipo de correção diferente da tradicional. Esse novo objetivo coloca novas necessidades ao trabalho pedagógico e exige mudanças no contrato didático clássico que até então orientava a prática da correção de textos produzidos na escola. Se o professor compreende as implicações dessa mudança fica mais fácil entender, por exemplo, as eventuais resistências dos alunos em realizar o árduo trabalho de revisão do que produzem.

Outras práticas marcadas por representações muito cristalizadas pela tradição escolar – em relação aos papéis e responsabilidades das partes envolvidas – são a avaliação e o controle da disciplina: muitos dos mal entendidos e das dificuldades encontradas pelas escolas que procuram inovar suas propostas se localizam justamente aí. A inexistência de um projeto pedagógico claro e compartilhado por toda a comunidade escolar a respeito das concepções de base, das consequências dessas concepções na prática cotidiana e dos papéis que devem desempenhar os atores do processo educativo favorece a projeção de diferentes representações e expectativas dos envolvidos nas relações que têm lugar na escola e, dessa forma, os mal entendidos e conflitos frequentes acabam sendo inevitáveis. Essas são situações – avaliação e uso da liberdade/autoridade – em que o contrato didático precisa ser negociado e atualizado continuamente, para que não seja ambíguo a ponto de alimentar as incompreensões e interpretações distorcidas, que, ainda assim, com certeza acontecerão.

Vejam outras situações em que as representações pessoais podem interferir de forma significativa nas relações educativas.

Em uma escola orientada pela concepção de que os alunos constroem seu próprio conhecimento e precisam desenvolver autonomia e responsabilidade de estudantes é esperado que eles realizem as atividades propostas como lhes for possível, que justifiquem os procedimentos utilizados ao invés de apenas dar respostas esperadas, que cometam erros, que contem com a ajuda do professor, que circulem pelo espaço, que expressem opiniões, que contestem, que interajam com seus pares... – normas incomuns na educação tradicional.

Isso, no entanto, não significa que seja desnecessário se esforçar para dar o melhor de si, que o erro tem igual valor ao acerto, que não precisam se comprometer com os melhores resultados, que possam conversar a todo momento, circular pelo espaço a seu bel-prazer, tratar o professor de igual para igual, impor a vontade a qualquer preço e ser mal-educados... Uma escola em que essas atitudes são a tônica no cotidiano parece indicar que a explicitação do contrato didático não aconteceu suficientemente, que as normas, as responsabilidades, as obrigações recíprocas, os papéis e as expectativas de uns em relação aos outros não estão claros para ninguém, em especial para os próprios educadores. Quando é assim, por falta de sentidos negociados *a priori*, os acontecimentos e as situações escolares são interpretados conforme perspectivas e expectativas pessoais; por falta de um contrato explícito, há um terreno fértil para a projeção de representações pessoais a respeito das normas, das regras, das responsabilidades, do que cabe a cada um.

Se isso ocorre, é preciso uma razoável capacidade de análise e de distanciamento por parte dos educadores para que se possa identificar quais são, de fato, os problemas, pois não se pode encontrar soluções para problemas que não foram identificados adequadamente. Quando se toma o efeito pela causa, por exemplo, sabemos que não há resolução possível.

Para um professor sair da condição de apresentador de aulas e conquistar, por um lado, um nível de profissionalismo condizente com as demandas que hoje existem, e por outro, o status de **educador**, terá que desenvolver sua capacidade de análise crítica, o que exige dois procedimentos de grande importância: o de refletir sobre a própria prática e o de tentar se colocar no lugar do outro – especialmente do aluno – buscando, tanto quanto possível, analisar as coisas a partir também da perspectiva do outro.

Por que isto está acontecendo? Por que os alunos agem dessa maneira? Qual o efeito das minhas propostas e das minhas atitudes na conduta dos alunos? Qual a melhor solução para esta questão?

Será que o que estou propondo é, de fato, relevante? Estou tendo distanciamento para avaliar essa situação?... Professores movidos por esse tipo de inquietação, pela busca de respostas a perguntas desse tipo, pelo compromisso com a qualidade de suas práticas, se têm um espaço de discussão coletiva, por certo encontram boas soluções para os desafios que surgem no dia-a-dia. Por essa razão (entre tantas outras) os espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico e a reflexão sobre a própria experiência – especialmente por meio da escrita – são fundamentais na profissão docente.

A transformação das propostas de ensino e aprendizagem requer a transformação também do contrato didático que as orienta e isso é algo que depende da compreensão de sua natureza e seus efeitos, assim como do diálogo dos educadores (entre si, com os pais e com os alunos) sobre as mudanças que o farão compatível com novas necessidades decorrentes de outros propósitos educativos. É preciso desvendar o contrato implícito que rege as relações que acontecem na escola, reconhecer o que é preciso explicitar e negociar e encontrar a melhor forma de fazê-lo.

Cabe destacar ainda que o conceito de contrato didático – tal como surgiu e se desenvolveu, e como abordado neste texto – não equivale ao conjunto de regras de conduta estabelecidas para o convívio na sala de aula ou num grupo qualquer, como muitos de educadores acreditam. Diz respeito a um fenômeno cultural constituído pela tradição pedagógica, que não se confunde com a normatização de comportamentos como usar ou não o telefone celular, conversar ou não fora de hora, ir ou não ao banheiro durante a aula, falar ou não em tom apropriado.

Por tudo isso, é imprescindível que o contrato didático seja conteúdo prioritário na formação dos educadores: quanto mais se ampliar a nossa consciência desses processos que se atravessam na relação de ensino e aprendizagem, mais seremos capazes de compreender a realidade complexa da docência e da escola.

Bibliografia

- BROUSSEAU, Guy. **Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques: Recherches en Didactique des Mathématiques** vol. 7, n° 2, Grenoble, 1986.
- _____. **Fundamentos y Métodos da Didática da Matemática**. In Série “B” - Trabalhos de Matemática, 1993.
- BROUSSEAU, Guy. **O não dito é essencial**. Revista Nova Escola. Edição 264, 2013.
- LERNER, Delia. **Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente**, Apresentação no encontro de especialistas de C.E.R.L.A.L, 1993.
- _____. **Acerca de la explicitación: reflexiones a partir de la Didáctica de la Matemática**. Informe apresentado no I Encontro Internacional Rede Latino-americana de Alfabetização. Buenos Aires, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF-MEC, 1997.
- PARRA, Cecília. e SAIZ, Irma. **Didática da Matemática – reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ROSENHAN, D. L. On being sane in insane places. **Revista Science**, Washington, n. 179, p. 250-258, 1973.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L., **Profecias autorrealizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual**, In: PATTO, Maria Helena. S. (org.) *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1982.
- SILVA, Benedito Antonio. **Contrato Didático**. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. (Org.) *Educação Matemática – Uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC. 2008.