

---

# Do plano de ensino ao contrato didático: um caminho em construção

*From the education plan to the didactic contract:  
a way in construction*

*Liliane Catty Carês<sup>1</sup>  
Sônia Bastos Tentor<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Graduada em Tecnologia em Gerência pela UNESP-Bauru com especialização em Administração de Empresas pela (FAAP). Atualmente cursa a licenciatura em Matemática (USC) e a especialização em Metodologia do Ensino Superior (USC).

<sup>2</sup> Formada em Pedagogia (USC). Doutorado em Educação. Fez carreira no magistério público paulista. Coordenadora Didática dos cursos da USC.

## Resumo

O texto está estruturado da seguinte forma a qual justificamos o contrato didático, apresentado como um substitutivo do tradicional plano de ensino. Seguem-se alguns fundamentos e considerações sobre conceitos e condições essenciais para se trabalhar com o contrato didático. A seguir, são discutidas algumas de suas implicações na relação aluno-saber-professor. As rupturas mereceram um espaço pela sua imprescindibilidade, pela frequência com que ocorrem e pela sua importância na flexibilização e democratização do contrato, além de suas influências nas negociações. Após, uma breve correlação entre contrato didático e avaliação demonstra as suas consequências no processo avaliativo. Um brevíssimo relato de experiência, em estudo e elaboração de contrato didático, encerra este artigo.

**Palavras-chave:** contrato didático; acordo; negociação; relação aluno-saber-professor; ruptura; avaliação

## Abstract

*The text is structuralized of the following form: an introduction in which we justify the didactic contract, presented as a substitute of the traditional plan of education. Some basis and considerations about concepts and essential conditions are followed*

*to be able to work with the didactic contract. To follow, some of its implications are argued in the relation pupil-know-professor. The ruptures had deserved a space for its indispensability, through frequency in which they occur and its importance on flexibility and democratization of the contract, beyond its influences in negotiations. After that, a brief correlation between didactic contract and evaluation demonstrates its consequences in the viable process. That briefest experience story, in study and elaboration of didactic contract, enclose this article.*

**Key Words:** didactic contract; agreement; negotiation; relation pupil-know-professor; rupture; evaluation

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

## Introdução

Avanços significativos da investigação científica na área da aprendizagem sinalizam que o plano de ensino está fadado a desaparecer do cenário educacional. Já não há mais lugar para um instrumento unilateral, que representa a trajetória pretendida pelo docente, ignorando se os que hão de caminhar juntos necessitam/aspiram seguir o mesmo caminho.

Por outro lado, há muito as teorias educacionais, principalmente as sustentadas pelos teóricos cognitivistas (Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner...), as fontes emergentes de obtenção de conhecimentos e a própria epistemologia do ato de conhecer estão deslocando o eixo central do processo educativo, do “ensino” (tarefa até então de responsabilidade única do professor) para a “aprendizagem”, ou melhor, para a auto-aprendizagem (tarefa de responsabilidade do aluno, mediada, não necessariamente, pelo professor).

Os indicadores de qualidade do ensino passam a ser buscados nos indicadores de qualidade da aprendizagem dos alunos. É sabido que as teorias da educação, por muito tempo, focaram o processo de ensino no professor, relegando a segundo plano o enfoque do processo de aprendizagem, supondo que este era simples decorrência daquele.

Conforme consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “O conceito de conhecimento para o qual convergem as teorias contemporâneas aproxima-se, cada vez mais, da idéia de que conhecer é construir significados” (BRASIL, 1995, p. 14).

Nesse contexto de construção/desconstrução/reconstrução/significação/ressignificação do conhecimento pelo aluno, de co-responsabilidade (aluno-professor) no processo educacional e de

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

adesão das partes a um instrumento que garanta direitos e deveres de um e de outro é que “o contrato didático se impõe como substituto do plano de ensino”.

## Fundamentos do contrato didático

O que é um contrato? Segundo Ferreira (1999, p. 545), uma das acepções (a que melhor se contextualiza no ambiente dessa discussão) é assim expressa: “Acordo entre duas ou mais pessoas que transferem entre si algum direito ou se sujeitam a alguma obrigação”.

O contrato didático, efetivamente, sintetiza-se num “acordo” entre professor e alunos em torno de uma causa: o saber. O acordo é condição prévia à aprovação do contrato.

O contrato didático se originou da *Teoria das Situações Didáticas* (Brousseau, 1988), desenvolvida a partir da análise do cotidiano da escola. O autor refere-se, ainda, a situações “a-didáticas”, quais sejam, aquelas em que os alunos trabalham na busca de soluções para os problemas, sem ajuda direta do professor.

O mesmo autor (1986, p. 51) ressalta a especificidade do contrato didático:

a relação que determina – explicitamente por uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente – aquilo que cada participante, professor e aluno, tem a responsabilidade de gerir e do qual ele será de uma maneira ou de outra, responsável diante do outro.

Henry (1991, p. 47) acresce, na definição de contrato didático, “o conjunto de comportamentos do professor que é esperado pelos alunos, e o conjunto de comportamentos dos alunos que é esperado pelo professor”.

Entretanto, uma das regras contratuais que se insere na dimensão paradoxal do contrato didático, assenta-se no pressuposto de que os comportamentos do professor, esperados pelos alunos, não podem ser “todos” explicitados, sob pena de inviabilizar o contrato pelo excesso de previsibilidade, o que lhe conferiria alto teor de rigidez (BROUSSEAU, 1986). É sabido que muitos resultados do processo educativo são, efetivamente, imprevisíveis. Por outro lado, não é pertinente ao contrato didático transformar o implícito em explícito mas buscar o equilíbrio entre ambas as dimensões. Tal equilíbrio possibilita expandir o espaço de diálogo, de trocas entre os parceiros. A inexistência desse espaço comum inviabiliza o ensino, mas nem “todo” o espaço é comum no sentido de ter idêntico

significado para o professor e para o aluno, paradoxo que se constitui na força motriz da própria relação que une ambos.

Alguns aspectos do processo educativo precisam ficar implícitos, para gerar expectativas que funcionem como elementos motivadores. Daí que nem tudo é revelado para o aluno que pode vivenciar comportamentos do professor não elencados nas cláusulas contratuais, abrindo espaço para questionamentos e/ou para que o aluno proponha comportamentos que considere desejáveis.

A conceituação de Perrenoud (1999, p. 118) contempla essa dimensão ao afirmar que o contrato didático refere-se a um “acordo implícito ou explícito que se estabelece entre professor e seus alunos a propósito do saber, de sua apropriação e de sua avaliação”.

Da mesma forma entende Joshua, citado por Peyron-Bonjam (2003):

Através de mecanismos mais implícitos que explícitos, um contrato é urdido entre o professor e os alunos em relação ao saber. Esse contrato fixa os papéis, lugares e funções de cada parte. Ele fixa as atividades esperadas do professor e dos alunos, os lugares respectivos de cada um frente ao saber tratado e mesmo as condições gerais nas quais essas relações com o saber evoluirão ao longo do ensino.

Para Sarrazi (1996, p. 101), na relação didática “certas coisas são ditas, outras são murmuradas, outras, enfim, ficam sob o silêncio, ou sejam, aquelas que não podem ser ditas”. Isto torna evidente a relação entre contrato didático e currículo oculto, questão que poderá ser aprofundada numa outra oportunidade.

O certo é que o professor deve ter uma proposta clara sobre o que, quando e como ensinar, isto é, sobre como intervir pedagogicamente e é preciso que esta intervenção se constitua em uma verdadeira ajuda educativa (BRASIL, 1995).

Os problemas/casos/projetos propostos devem se inserir no que Vygotsky (1994) denomina ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que indica a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, ou seja, precisam apresentar dificuldades que, embora não solucionáveis no momento, são passíveis de serem vencidas com a busca de novos conhecimentos. Não são consideradas insolúveis mas, para vencê-las, os alunos necessitam de auxílio do professor e/ou de outras pessoas. Também não podem ser encaradas como “facilidades” que se resolvem com o acervo de conhecimentos/experiências já acumulado.

É importante considerar, também, os conhecimentos já adquiridos pois, ao se envolverem na busca de solução aos problemas, os aprendizes partem de um repertório de significados já preexistente.

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

Segundo Moura (2001, p. 154-5):

Outro consenso adquirido, a partir das contribuições da psicologia de vertentes construtivistas e sociointeracionistas, é que os sujeitos aprendem ao lidar com situações-problema geradoras de conflitos cuja superação os coloca diante de novos conhecimentos que mais tarde servirão de base para a solução de novos problemas.

Outra condição é a “negociação” para que, em casos de ruptura do contrato, haja acordo quanto ao reajuste das regras do jogo. A negociação fica por conta, também, da necessidade de o aluno implicar-se na construção de novos conhecimentos, com direito a ensaios e erros, inclusive quanto a acordos firmados, o que reforça, também, a exigência de flexibilidade.

No âmbito do contrato didático, a negociação é muito mais centrada nos aspectos substanciais do processo educativo do que nas normas/critérios tradicionalmente estabelecidos, tais como:

o número e as datas das provas, a quantidade de ajuda que pode ser obtida do professor durante a prova, a existência de provas em segunda chamada, a vista da prova, a revisão da prova, a existência de provas substitutivas para os que precisam de nota, o horário das aulas de recuperação, os pesos das provas, o peso das notas dos trabalhos de casa, a sala em que se vai fazer a prova, as justificações dos atrasos e faltas, a dispensa das aulas em semanas de feriados, a possibilidade de prova com consulta e de prova em grupo, a possibilidade de aula de revisão com a esperada dica para a prova, o critério de aprovação (nota mínima), o nível das questões, a matéria para a prova, o critério de correção (BALDINO, 2003).

Não se discute a necessidade de professor e alunos acertarem relógios e calendários. Toda tarefa coletiva exige ações integradas e sincronizadas e o contrato didático não foge a essa regra. O que se questiona é parar nesses acertos burocráticos e descartar sintonia em questões substantivas do processo educativo, tais como os princípios e valores que regem a relação aluno-saber-professor.

## **O contrato didático e a relação aluno-saber-professor**

Trata-se de uma relação muito especial, mediada pelo saber e formalmente mantida com o objetivo de tornar acessível esse saber, o que se traduz por “aprender” (GRANDO; MOREIRA; SILVA, 2003).

A relação aluno-saber-professor, numa pedagogia centrada na memorização de pacotes de conteúdos, que devem ser devolvidos, nos momentos de prova, com a maior fidelidade possível, caracteriza-se pela interveniência do individualismo, da competição exacerbada, do conformismo para com regras impostas, do autoritarismo, da dicotomia teoria-prática, dos horários rígidos, do ensino estático e repetitivo, direcionado por planos fechados, decididos unilateralmente.

Bem diferente é a relação passível de ser estabelecida a partir de um contrato didático, fundamentado em situações-problema, porque mudam as condições de interação:

Esse contrato exige uma maior coerência e continuidade de uma aula para a outra, além de um constante esforço de explicação e de ajuste das regras do jogo. Também passa por uma ruptura com a competição e com o individualismo. Isso remete à improvável cooperação entre adultos e ao possível contraste entre a cultura profissional individualista dos professores e o convite feito aos alunos para trabalharem juntos (WILKE, 2003).

O professor, como uma das partes contratantes, deverá refletir sobre sua prática cotidiana à luz das cláusulas contratuais e evitar incoerências entre o que propõe e o que faz. Já se disse que, pelo menos, três atitudes bloqueiam o crescimento pessoal e profissional: não ensinar o que sabe, não praticar o que ensina e não perguntar o que não sabe. Para evitar o “não praticar o que ensina”, o professor deve desconstruir sua prática individualista para ser convincente em suas propostas de trabalho coletivo.

O contrato didático, também, será o referencial na mediação da aprendizagem como fruto de uma construção pessoal do aluno; nessas condições, o dinamismo da relação didática se eleva em termos de negociação/adesão dos participantes.

Importante é considerar ainda que, mesmo quando cláusulas de um contrato não chegam a ser negociadas ou não haja acordo na negociação, a experiência da decisão coletiva é altamente socializadora e democrática e abre espaço para que o aluno questione os fatos, analise possíveis causas e proponha caminhos alternativos.

Não se pode ignorar que a relação aluno-saber-professor sofre a influência de fatores externos: das experiências anteriores de professores e alunos, das concepções de educação vigentes no país e/ou na unidade institucional, das diretrizes curriculares, das condições históricas vivenciadas no presente, das situações concretas em que o processo educativo ocorre, dentre outros.

Embora se tenha afirmado que a adesão é uma condição para funcionamento do contrato, na prática a relação aluno-saber-profes-

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

sor pode ser alterada por uma espécie de “adesão silenciosa” dos contratantes (SCHUBAUER-LEONI, 1986) que, neste caso, apresentarão comportamentos e atitudes apenas “aparentemente harmoniosas”. De qualquer forma (adesão explícita ou silenciosa), o contrato didático não pode obstaculizar as relações entre os envolvidos; pelo contrário, deve favorecer a presença de princípios democráticos na convivência.

Para Brousseau (1988), algumas características do contrato didático evidenciam princípios democráticos permeando a relação aluno-saber-professor, quais sejam: a co-responsabilidade, a relação cooperativa entre os parceiros do contrato, a comunicação didática que orienta os caminhos de acesso ao conhecimento, o equilíbrio entre implícito e explícito. O predomínio de uma ou de outra dimensão comprometeria o êxito do contrato.

## Rupturas do contrato didático

Segundo Ferreira (1999, p. 1.789), ruptura é “quebra de relações sociais, ou de compromissos [...] Violação de contrato ou acordo”.

A ruptura contratual ocorre quando os indivíduos envolvidos na relação (professor-alunos) manifestam-se contrários a alguma cláusula presente, ainda que de forma não declarada e, assim, “rompem” o contrato em vigor.

Neste momento, o mais sensato é, a partir da “negociação”, estabelecer um novo contrato. É importante solicitar aos alunos que apresentem propostas para a sua reformulação, para que se sintam comprometidos. Quando não houver contribuições para a reelaboração do contrato didático, é fundamental que, pelo menos, seja divulgada a existência de mudanças.

O que geralmente subjaz a uma ruptura é o contrato didático ter sido imposto pelo professor e “aceito”, silenciosamente, pelos alunos, sem adesão voluntária. Quando o professor elabora individualmente o contrato, muitas vezes ele deixa de cumprir algum item elencado ou, simplesmente, ignora-o, por considerá-lo mero instrumento burocrático. Por outro lado, os alunos podem não se preocupar em tomar conhecimento do conteúdo do contrato didático, mantendo-se alienados em relação à própria aprendizagem. Assim, por falta de informação ou por comodismo, renunciam aos seus direitos e deixam de cumprir seus deveres.

Segundo Brousseau (1986, p. 4), “a aprendizagem repousa não sobre o bom funcionamento do contrato, mas sobre as suas rupturas”. Romper e renovar contratos pode significar uma boa oportu-

nidade para melhorar as condições ou as relações entre as partes envolvidas. Aprender a negociá-los pode dar, tanto ao professor como ao aluno, uma excelente oportunidade para rever objetivos. Além disso, a ruptura pode significar espaço para criatividade.

O que precisa ficar claro é que a ruptura contratual se dá, muitas vezes, pela concepção equivocada de processo educativo: relação entre um ser que sabe e, portanto, ensina (professor) e outro que não sabe e, portanto aprende (aluno), o que provoca um distanciamento entre os protagonistas do processo, dado o fator dominação-submissão (relação assimétrica). É importante enfatizar que existe, ainda, um problema muito mais sério que é o fato de o professor “facilitar” o processo para que o contrato seja “cumprido”, ainda que sem a consecução dos objetivos, através de métodos avaliativos baseados em normas e não em critérios previamente definidos e inclusos em cláusulas do contrato didático.

## **Contrato didático e avaliação**

O contrato didático, assim como qualquer outro tipo de plano, referente a um período de aprendizagem em ambiente formal/institucional, não pode prescindir do item avaliação pois é ela que vai fornecer indicadores dos níveis de consecução atingidos em relação aos previstos no contrato (avaliação dos resultados). Além disso, a avaliação contínua vai possibilitar aferição da qualidade no percurso ou a necessidade de redirecionamentos (avaliação do processo).

Os pontos-chave da avaliação (instrumentos, frequência, procedimentos operacionais, finalidades, tomadas de decisão em função dos resultados e outros aspectos operacionais) devem estar previstos nas cláusulas do contrato didático.

Convém lembrar que o número de pesquisas que têm ou tiveram por alvo a avaliação supera qualquer outro, no âmbito educacional. Na prática, porém, os resultados de tais pesquisas não têm agregado qualidade nem têm significado força para alterar o processo. Muita coisa continua mais ou menos como antes: avaliação confundida com medida, resultando em prêmios ou castigos; exposição do aluno a situações competitivas não raro vexatórias; exclusividade de provas como instrumentos de avaliação e uma série interminável de conseqüências negativas geradas por uma avaliação equivocada.

O contrato didático, pelas propostas inovadoras e pelos procedimentos diferenciados que oferece para a aprendizagem, exige uma avaliação diferente porque diferentes são as concepções de co-

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.



CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

nhcimento e as condições para que ele seja construído/reconstruído pelos alunos.

Creemos não ser demais repetir que a avaliação deve se orientar por alguns princípios que são vitais em se tratando de um processo orientado por contrato didático:

- avaliação diagnóstica/formativa e não classificatória
- avaliação através de instrumentos diversificados
- avaliação individualizada não obstante a dimensão social e socializadora da educação
- avaliação comprometida com tomada de decisões
- avaliação participativa
- avaliação por critérios
- avaliação explicitada/acordada/negociada num contrato
- avaliação ampla/abrangente (aspectos cognitivos, socioemocionais, psicomotores).

A expectativa de apropriação de competências, atitudes, habilidades exige avaliar se o conhecimento adquirido pelo aluno é incorporado de tal forma que passa a ser utilizado por ele em situações concretas, ou seja, avaliar se o aluno é capaz de mobilizar os conhecimentos em face de um problema.

As cláusulas contratuais referentes à avaliação devem estipular procedimentos avaliativos justos e coerentes com os princípios e valores que o contrato didático incorpora e que teorias educacionais contemporâneas propõem.

Algumas incoerências no âmbito da avaliação podem, inclusive, justificar rupturas no contrato didático. É o que afirmam Arruda, Soares e Moretti (2003, p. 25):

podem ser passíveis de ruptura e transgressão situações em que o professor aplica uma questão numa prova, a qual ele não trabalhou com seus alunos antecipadamente ou solicita cálculos envolvendo números racionais, enquanto apresentou exemplos com números naturais, ou apresenta uma situação problema ou exercícios sem uma explicação prévia como era de hábito, ou, ainda, propõe um direcionamento diferente em suas aulas, ao escolher novas estratégias ou metodologias de ensino e utiliza formas não convencionais de avaliação.

A avaliação deve ser, ainda, individualizada; embora a aprendizagem, na maior parte do tempo, ocorra no âmbito de dinâmicas grupais, ela é construída a partir das especificidades de cada aluno.

A avaliação é um tema controverso, a respeito do qual o próprio professor pode não se sentir seguro o suficiente para estabele-

cer uma discussão com seus alunos. Daí que, não raro, ela não é negociada (GRANDO; MOREIRA; SILVA, 2003).

Importante é advertir, como o fazem Chevallard e Feldmann (1986, p. 15), citados por Baldino (2003), sobre um dos aspectos importantes da docimologia clássica, qual seja:

nunca se tematiza o significado que a avaliação tem para o sujeito avaliado, que conseqüências ela tem para sua vida escolar, que conseqüências tem essa vida escolar para sua vida futura ou, mesmo, para sua vida presente.

Há autores que afirmam que muitas fraudes, tradicionalmente inerentes ao processo avaliativo (dar nota para todos, por exemplo), podem ser incrementadas com a vigência de um contrato didático, dadas as possibilidades infindáveis de negociações.

A superioridade da avaliação formativa sobre a classificatória não pode ser desprezada.

Além de tudo, a avaliação formativa oferece indicadores sobre como está caminhando o processo a tempo de serem revistos procedimentos e de serem efetuados reordenamentos, o que não ocorre com a avaliação de final de curso quando os fatos já estão consumados.

Quando a avaliação formativa é praticada pelo professor, ele utiliza uma pluralidade de métodos e técnicas que vão dos mais tradicionais aos mais inovadores, sem deixar de incluir a auto-avaliação pela qual o aluno vai formando um auto-conceito realístico acerca de sua capacidade de desempenho.

## **Construindo conhecimentos sobre a prática da elaboração do contrato didático**

Ao iniciarmos este artigo, afirmamos que o contrato didático deve substituir o plano de ensino, historicamente sacramentado no contexto das unidades escolares. Temos, portanto, um amplo suporte teórico e alguma experiência na elaboração de planos de ensino, porém são vagas as orientações concretas sobre como colocar no papel um contrato didático.

Esta é a tarefa em que estamos envolvidos, há cerca de um ano, durante os Encontros Pedagógicos, promovidos semanalmente pela Coordenadoria Didática dos Cursos, da Universidade do Sagrado Coração (USC).

A Coordenadoria Didática dos Cursos é um órgão estruturalmente inserido no organograma institucional, que tem por objetivo

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

oferecer aos docentes da Universidade espaço para a formação pedagógica continuada (reciclagem, atualização) e mesmo para formação inicial (para professores não licenciados) nas questões pedagógicas visando, em última instância, agregar qualidade aos cursos de graduação.

Neste ano de 2004 o tema em discussão é, justamente, *Contrato Didático: do plano de ensino ao plano de aprendizagem*. O objetivo é construir, coletivamente, um protótipo de contrato didático para ser utilizado, em caráter experimental, em substituição ao plano de ensino.

No primeiro semestre, foi ampla e democraticamente discutida a fundamentação teórica, sensibilizando os participantes dos Encontros para a necessidade da mudança.

No segundo semestre, a preocupação central é a construção de um roteiro de contrato, haja vista a necessidade, em nível institucional, de que ele venha a corresponder às expectativas de diretores de centros e coordenadores de curso, além dos professores, obviamente. Há, ainda, a serem consideradas as questões de ordem legal e operacional.

Alguns pressupostos já se tornaram consensuais no âmbito do grupo de estudo e alguns deles dizem respeito à vigência do contrato didático que deverá ser semestral, acompanhando a duração do curso a que se refere; aos componentes essenciais que deverão constar do contrato (além dos tradicionais e indispensáveis dados de identificação); às competências, habilidades e atitudes a serem adquiridas pelos alunos, às situações-problema/projetos que possibilitarão a sua construção e aos ambientes de aprendizagem disponíveis para a busca de soluções.

Um outro ponto acordado entre os participantes do grupo de estudo refere-se ao emprego da expressão “ambientes de aprendizagem”. Segundo a obra *Referenciais para uma nova práxis educacional*, publicada pelo SEBRAE (2001, p. 45):

A expressão “ambiente de aprendizagem” é utilizada, principalmente, em projetos educacionais fundamentados em uma concepção holística ou integrada, que visa à educação do ser humano em todas as suas dimensões. Nesse caso, o ambiente de aprendizagem serve para designar o conjunto de condições externas, incluindo a totalidade de estratégias, metodologias e recursos colocados em disponibilidade para o indivíduo, além do clima relacional, que influenciam e favorecem seu desenvolvimento.

Indicados como procedimentos válidos para fins de construção/reconstrução de conhecimentos, as situações-problema e/ou os projetos inserem-se adequadamente na estrutura holística do contra-

to didático o que não ocorre com a listagem de conteúdos programáticos, situação restritiva dos planos de ensino.

É importante registrar que a resolução de problemas/projetos favorece a contextualização e provoca avanços rumo à multidisciplinaridade, pelo aporte convergente de vários campos disciplinares, exigência para se chegar a soluções.

Os procedimentos de avaliação e os papéis dos contratantes, as condições para renegociação do contrato e outras cláusulas consideradas essenciais serão estabelecidas provisoriamente. É imprescindível que os princípios e valores que nortearão o cumprimento do que foi contratado estejam explicitamente definidos.

Como o professor elaborará tal contrato em conjunto com seus colegas de curso, porém sem a participação dos alunos, teremos um instrumento provisório que denominaremos pré-contrato. O pré-contrato poderá se tornar definitivo ou não, dependendo da adesão da outra parte (alunos) e das negociações que se fizerem necessárias. Este momento deverá ocorrer nos primeiros dias de aula, sempre lembrando que o contrato, em qualquer tempo, não é entendido como algo fechado e suas regras sempre poderão ser questionadas.

Muitas dúvidas existem e muita coisa ainda precisa ser discutida e, tal qual ocorreu/ocorre com os planos de ensino, muitas versões serão necessárias até que cheguemos a um padrão funcional para o momento presente.

O que importa é o caminho que estamos percorrendo e não o ponto de chegada. Daí que nos colocamos em processo de construção de algo que, acreditamos, vai agregar valor à graduação e desconstruir algumas das percepções e práticas autoritárias, ainda vigentes no processo educativo.

Se mais nada acontecer, valeu o esforço! Após algum tempo, teremos condição de provar, experiencialmente, se a proposta é válida, se é viável ou inviável ou se é apenas mais um modismo, como tantos outros que permeiam reformas no cenário educacional.

Importante é registrar, ainda, que o apresentado neste artigo representa uma parte pequena do que constitui o referencial teórico acerca do contrato didático.

Esperamos retornar, para socializar o conhecimento construído, na expectativa de estar contribuindo com colegas professores que se encontram envolvidos com a mesma tarefa, ainda que em outras instituições de ensino. Aguardamos, também, sugestões daqueles que já se encontram em estágios mais avançados na construção do contrato didático ou que o estejam buscando por outros caminhos.

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.

## Referências Bibliográficas

ARRUDA, Joseane Pinto de; SOARES, Maricélia; MORETTI, Méricles Thadeu. (Re)afirmando, (re)negociando e (re)criando relações no ambiente escolar: a influência do contrato didático no ensino de matemática. *Revista PEC*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 19-30, jul. 2002-jul. 2003

BALDINO, Roberto Ribeiro. Assimilação solidária: escola, mais-valia e consciência cínica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 39-65, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: convívio social e ética*. Brasília: MEC, dez. 1995.

BROUSSEAU, Guy. Le contrat didactique: le milieu. *RDM*, Bordeaux, v. 9, n. 3, p. 309-336, 1988.

BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, 1986. v. 7, n. 2, p. 33-115.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GRANDO, Neiva I.; MOREIRA, Mariano; SILVA, Elcio O. da. O contrato didático e o currículo oculto: um duplo olhar sobre o fazer pedagógico. *Zetetiké*, Campinas, n. 6, v. 4, p. 9-23, 1996.

HENRY, Michel. Le Contrat Didactique. *Didactique des Mathématiques: une présentation de la didactique en vue de la formation des enseignants*. Besançon: IREM, 1991. p. 47-53

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEYRON-BONJAM, Christiane. *A cultura geral: baluarte indissociável da educação e da formação*. Disponível em: <[http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/seminario\\_educacao\\_cultura/christiane\\_peyron\\_br.do](http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/seminario_educacao_cultura/christiane_peyron_br.do)>. Acesso em: 29 ago. 2003.

SARRAZI, Bernard. *La sensibilité au contrat didactique: rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique qu'cycle trois*. Thèse de doctorat – Université de Bordeaux II, 1996.

SCHUBAUER-LEONI, Maria Luisa. Le contrat didactique dans l'élaboration d'écritures symboliques par des élèves de 8-9 ans. *Interactions Didactiques*, Neuchâtel, n. 7, p. 1-18, sep. 1986.

SEBRAE. *Referenciais para uma nova práxis educacional*. 2. ed. Série Documentos, nov. 2001.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILKE, João Carlos. Estabelecer um novo contrato. *A arte de ensinar*. Londrina. Disponível em: <<http://www.jcwilke.hpg.ig.com.br/perre5.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2003.

CARÊS,  
Liliane Catty;  
TENTOR,  
Sônia Bastos.  
Do plano de ensino  
ao contrato didático:  
um caminho em  
construção.  
*Mimesis*,  
Bauru,  
v. 23, n. 1,  
p. 71-84, 2004.