

## O CONTRATO DIDÁTICO E O CURRÍCULO OCULTO: UM DUPLO OLHAR SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

Elcio Oliveira da Silva\*  
Mariano Moreira\*\*  
Neiva Ignês Grando\*\*\*

**RESUMO** Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o fazer pedagógico, tendo como referência a relação entre as noções de contrato didático e currículo oculto. As discussões desenvolveram-se com uma atenção especial para as formas pelas quais a organização do trabalho pedagógico, particularmente da relação professor/aluno/saber, serve como veículo para mensagens que constituem um currículo oculto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contrato didático; Currículo oculto; Fazer Pedagógico.

**ABSTRACT** This article presents some reflections about doing pedagogics, having reference a relation between the didactics contract and hide curriculum. The discussions developed with a special attention for the forms that the organization of pedagogic work, particularly of the relation teacher/student/knowledge, serve as a vehicle for messages which constitute a ride curriculum.

**KEY-WORDS:** Didactics contract; Ride curriculum; Pedagogical Practice.

### INTRODUÇÃO

As noções de contrato didático e currículo oculto representam aportes teóricos que se desenvolveram como tentativas de elucidar os processos educativos. Tais noções originaram-se de áreas de conhecimento diferentes: o contrato didático originou-se da "Teoria das Situações Didáticas" (Brousseau, 1988) e o currículo oculto, dos estudos sobre a "Sociologia do Currículo"<sup>1</sup>.

A possibilidade de articular essas duas noções, como um "duplo olhar" sobre o objeto *ensino*, constituiu a motivação para, a partir de um primeiro ensaio (BOTTAN,

\*Professor da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia-SC.

\*\*Professor do Departamento de Matemática/CFM/UFSC.

\*\*\*Professora dos Departamentos de Matemática e Desenho e de Fundamentos Metodológicos/UPF-RS.

<sup>1</sup>Os autores dessa área que tratam especificamente da noção de *currículo oculto* são citados ao longo do texto.

GRANDO, PERRELLI, SILVA, 1995), aprofundarmos a discussão. Este artigo, de certa forma, sintetiza essa caminhada.

O texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, as noções de contrato didático e currículo oculto são delineadas, ao mesmo tempo em que são discutidas algumas de suas implicações pedagógicas; em seguida, são analisadas as possíveis relações entre as duas noções, na expectativa de que esta análise possibilite novas formas de se "enxergar" as situações didáticas.

## CONTRATO DIDÁTICO

A escola, como uma forma de organização social, estrutura-se através de um complexo de relações que envolvem professores, alunos, pais, equipe administrativa, funcionários. Nessas relações, em seus diferentes níveis, está em jogo algum saber e algum tipo de aprendizagem, ainda que por vezes informal.

A relação professor/aluno é um tipo especial de relação. Sempre mediada pelo saber, ela é formalmente elaborada com o objetivo de possibilitar o alcance desse saber, o que se traduz por aprender. A noção de *contrato didático* trata, especificamente, dessa triplíce relação professor/aluno/saber e tem sua origem nos estudos franceses sobre a didática, particularmente os de BROUSSEAU (1981, 1982; 1986a; 1986b; 1990; 1993), no âmbito da didática da matemática<sup>2</sup>.

BROUSSEAU (1986a, p. 51) considera o contrato didático uma modalidade particular de contrato, definindo-o como

*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.*

Portanto, o que caracteriza um contrato didático, segundo o autor, é o fato de ele referir-se especificamente a um conteúdo, no caso, o conhecimento matemático visado.

Ainda que Brousseau não se refira explicitamente às *expectativas* dos participantes da relação contratual, ele contempla este aspecto ao incluir na definição a questão da responsabilidade. Já HENRY (1991, p. 47) aponta diretamente para isto quando inclui na definição de contrato didático "*o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno, e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor (...)*". Este é um aspecto relevante se considerarmos que as *expectativas*

dos participantes fazem parte daquilo que se encontra previsto nas "cláusulas" estabelecidas em cada contrato. Conseqüentemente, pode-se inferir que tanto as cláusulas como as expectativas que as integram se constituem em função do saber, caracterizado como conhecimento escolar.

HENRY (1991) apresenta também uma análise mais refinada da relação didática ao destacar, dentre os determinantes essenciais do contrato didático, as escolhas pedagógicas, a epistemologia do professor, o estilo do trabalho solicitado aos alunos e as condições de avaliação. Para ele, o contrato é renovado e adaptado a cada nova etapa - em função da aquisição do saber - o que ocorre por intermédio de alguma forma de negociação.

O contrato didático delimita e é também condicionado pelos papéis representados por professor e alunos na relação didática. BROUSSEAU (1986a) refere-se ao professor como aquele que cria as condições para a apropriação de conhecimentos. A expectativa em relação ao aluno é a de que ele possa satisfazer tais condições e, em relação ao professor, de que ele reconheça quando tal apropriação ocorre. Além disso, é necessário que o professor aceite a responsabilidade dos resultados desta apropriação e que assegure ao aluno os meios efetivos para a aquisição dos conhecimentos. Por outro lado, cumpre ao aluno a responsabilidade de resolver problemas dos quais não lhe foi ensinada a solução, mesmo que ele não identifique, de início, as opções que lhe são oferecidas, bem como suas conseqüências.

Os papéis atribuídos aos participantes do contrato didático definem-se em função do pressuposto de que o professor não pode fornecer todos os recursos necessários à assimilação de determinado conteúdo. Uma "parcela" desse processo deverá estar a cargo do aluno, sob pena de o ensino não se concretizar. Esta idéia traduz o que alguns autores, entre eles Brousseau (1986a), denominam dimensão *paradoxal* do contrato didático, o que significa dizer que algo deve sempre ficar "escondido" do aluno, no sentido de não ser possível revelar-lhe tudo o que será ensinado. Esta condição, que se constitui numa "regra contratual", uma vez rompida, inviabiliza o ensino.

É importante ressaltar que os contratos didáticos sofrem influência dos contextos nos quais se estabelecem. Este aspecto é destacado também por SCHUBAUER-LEONI (1986) quando se refere ao fato de que cada contexto pedagógico determina um contrato específico, em correspondência com as características da classe escolar e as variáveis institucionais que condicionam seu funcionamento. Isto torna-se compreensível, quando consideramos que o triplíce sistema professor/aluno/saber é constituído por elementos que, a despeito de sua relativa autonomia, sofrem a influência de fatores externos. Esses fatores são oriundos das diretrizes pedagógicas da escola e das vivências de alunos e professores de forma mais direta, e, mais indiretamente, das concepções sociais de educação e conhecimento predominantes num dado momento histórico, das condições históricas concretas de ensino, etc.

<sup>2</sup>Há outros estudos envolvendo este tema, dentre os quais os de HENRY (1991); CHEVALLARD (1993a; 1993b); SCHUBAUER-LEONI (1986); JOSHUA e DUPIN (1993); KOCH (1993).

Essa caracterização do contrato didático mostra a sua importância como um instrumento de análise e apreensão do dinamismo da relação didática. Tomando como parâmetro este instrumento - como um "olhar contratual" do relacionamento professor/aluno/saber - podemos verificar que o seu dinamismo se dá em termos da adesão dos participantes da relação às diferentes formas de contrato. Na verdade, a adesão é uma condição para a existência do contrato. Por isso, é importante que analisemos as suas formas, principalmente no que se refere à criticidade.

Dado o seu modo predominantemente implícito de operar, o *contrato didático* pode configurar-se como um conjunto de comportamentos e atitudes aparentemente harmoniosos. Neste caso, as contradições inerentes ao relacionamento pedagógico podem não se manifestar de forma perceptível entre os participantes. Isto pode resultar, segundo Schubauer-Leoni (1986), numa espécie de "*adesão silenciosa*" dos envolvidos. Por outro lado, é importante ter-se em mente a possibilidade de que a adesão possa dar-se de forma crítica. Numa situação de adesão não-silenciosa, a criticidade pode concretizar-se por meio da negociação consciente e explícita das normas contratuais.

Um exemplo que pode permitir uma melhor compreensão de como se dá a adesão silenciosa na relação didática é ilustrado por uma situação referida na literatura sobre contrato didático e expressa num estudo baseado em situações-problemas, dentre as quais destacamos aquela que ficou conhecida como a "idade do Capitão". O enunciado do problema é o seguinte:

*"Em um barco há 12 carneiros e 6 marinheiros; qual é a idade do Capitão?"<sup>3</sup>.*

Dentre as respostas dadas pelos alunos, constam as seguintes: 18 anos, 72 anos, 36 anos e até, pasmem, 144 anos. As estratégias matemáticas empregadas pelos alunos (seus modelos implícitos) foram, respectivamente,  $12 + 6$ ,  $12 \times 6$ ,  $6^2$  e  $12^2$  (cf. LEGRAND, 1983).

Esta situação ilustra a forma pela qual o contrato pode estabelecer-se sutilmente nas relações de ensino/aprendizagem e revela que há padrões de comportamento específicos da relação pedagógica aceitos como tais pela tradição do ensino. O que ocorre, muitas vezes, nas situações de ensino onde se encontra em jogo a resolução de problemas, é que há uma orientação precisa na apresentação da situação. O enunciado, geralmente fictício, não é posto em julgamento; o papel a ser desempenhado pelo aluno é o de, simples e exclusivamente, resolver o problema. Neste caso, *resolver* pode tomar o sentido de *efetuar operações matemáticas com os dados disponibilizados pelo*

*enunciado*. Todos esses procedimentos constituiriam um contrato didático, o qual não prevê, por exemplo, a negociação em torno de possíveis formas de resolução do problema (incluindo mesmo a análise do próprio sentido do enunciado).

Percebe-se, por outro lado, a indissociabilidade entre o conhecimento veiculado na relação didática e o contrato vigente. É graças a isso que - como ocorre na "idade do Capitão" - uma determinada noção de *problema matemático* pode ser sutilmente assimilada. O aluno pode responder à questão proposta sem dar-se conta de que, na verdade, não se trata de um problema matemático, mas de uma elaboração cujo objetivo é "testar" a sua compreensão quanto ao que seja um problema matemático. Aprender a resolver problemas dessa forma pode constituir, efetivamente, um obstáculo à compreensão do que seja, de fato, um problema matemático.

Imaginemos outra situação. Um professor inicia sua aula apresentando para os alunos a questão da "idade do Capitão". Em seguida, a partir das respostas encontradas pelos alunos, põe em discussão as soluções apresentadas. Esta discussão oportuniza o debate acerca do fato de ser ou não aquele um problema matemático. Como se verifica, há uma variação na estratégia geral adotada pelo professor, a qual oportuniza dois momentos metodológicos em torno do mesmo tema.

Em função disso, poderíamos perguntar-nos o seguinte: esta abordagem constitui, em sua totalidade, um único contrato, ou o momento inicial caracteriza uma situação na qual professor e aluno, ainda que de forma simulada intencionalmente pelo primeiro, estariam atuando dentro de um contrato que seria, na segunda etapa da aula, rompido?

O que se verifica é que, no primeiro momento pedagógico, uma cláusula implícita estabelece que os alunos não estão autorizados a discutir o enunciado do problema. Se por algum motivo alguns deles o fizessem, a cláusula em questão se explicitaria. No segundo momento, o professor possibilita esta explicitação ao discutir as soluções apresentadas pelos alunos. Tal discussão pode envolver, inclusive, o questionamento quanto ao sentido do enunciado do problema.

Dito de outra forma, há um momento no qual os envolvidos na relação podem conscientizar-se de que havia uma determinada norma de conduta a qual, ainda que de forma não declarada, vinha sendo seguida. Este momento de explicitação corresponde ao que BROUSSEAU (1982; 1986a; 1986b) denomina *ruptura contratual*. O termo *ruptura* é sugestivo, pois a explicitação das normas contratuais só é possível quando se manifesta um comportamento não previsto por elas. Este comportamento orienta-se por outra normatização, o que caracteriza um novo contrato; o contrato anterior *rompeu-se*.

Note-se que, embora no segundo momento o aluno possa tomar consciência de seu posicionamento alienado em relação à questão proposta inicialmente, na primeira fase do procedimento didático o professor mantém oculta sua intenção. Por conta mesmo desta intenção, ele não poderia negociar com o aluno a "regra do jogo". Assim, ao menos no primeiro momento, os alunos aderem silenciosamente ao contrato.

<sup>3</sup>Tradução dos autores a partir do original, "Sur un bateau il y a 12 moutons et 6 matelots; quel est l'âge du Capitaine?" (LEGRAND, 1983, p. 59).

Nas diferentes situações didáticas, a adesão pode dar-se por meio de negociação, ou não, como ocorreu no exemplo anterior. Neste caso, o professor, ao tratar a resolução de um problema proposto em aula, pode abrir ou não espaço à negociação. Entretanto, observemos que quando se oportuniza aos alunos a discussão das soluções de um problema, ainda assim isto pode ocorrer de forma tal que não seja posta em negociação tal opção. Ou seja, as oportunidades de aprendizagem, por mais "abertas" que se apresentem, podem estar sendo impostas.

Ainda assim, podemos considerar que a explicitação das normas de um contrato, mesmo que não negociadas, constitui um momento de conscientização. Talvez por isso BROUSSEAU (1982; 1986a; 1986b) refira-se às rupturas como fatores positivos para a aprendizagem. É através delas que as regras implícitas podem ser reveladas e um novo contrato ser estabelecido. A ruptura contratual seria um momento criativo da relação pedagógica, tanto pela oportunidade de uma tomada de consciência - por parte do professor e dos alunos - das normas que estão em jogo na construção do saber escolar, quanto pela possibilidade de reformulações nas formas de apropriação do conhecimento.

Embora a ruptura contratual possa ser considerada positivamente, uma ressalva deve ser feita a este respeito. É necessário compreender que há graus diversos de conscientização, o que significa que tomar consciência de um dado condicionamento não implica, necessariamente, que se passe a estar consciente deste mesmo condicionamento num nível mais amplo. As situações descritas permitem-nos perceber que, ainda que se oportunize ao aluno a conscientização das normas contratuais em alguns momentos da relação pedagógica, normalmente é o professor quem o faz, em função de sua condição de especialista na área do conhecimento, considerada nesta relação como o conteúdo a ser apropriado pelo aluno. Portanto, a liberdade do aluno numa relação baseada em tais parâmetros será, na maioria das vezes, uma "liberdade relativa", estando o seu acesso às decisões pedagógicas sob o controle do professor. Tais condições irão influenciar diretamente o grau de conscientização do aluno.

Alguns elementos poderão servir como referenciais para que o professor tome decisões a respeito da negociação. O nível de ensino, por exemplo, pode ser um desses elementos. O professor pode supor que certo tipo de negociação estabelecida com alunos de segundo grau não seja conveniente, ou recomendável, para alunos de primeiro grau. Por outro lado, se considerarmos o nível no qual o professor decide, por exemplo, se deve ou não se estender por mais tempo numa determinada unidade programática, o que pode estar ocorrendo - e com frequência ocorre - é que isto não seja posto em discussão. Assim, a negociação estaria desenvolvendo-se num nível, por assim dizer, "micro" da relação pedagógica; o aluno não teria acesso ao nível "macro" - o das decisões sobre a organização programática da disciplina.

Conviria, a esta altura, chamar a atenção para um importante aspecto relacionado ao que se vem discutindo até aqui, e que se refere aos fundamentos da prática docente. Permeando o trabalho do professor, haverá sempre uma concepção de conhecimento e de ensino - coerente com sua visão de mundo - que orientará a ação pedagógica. Com base em nossa própria existência, podemos perceber que, muitas vezes, nossas decisões pedagógicas estão fundamentadas numa concepção de ensino segundo a qual o professor é o detentor do conhecimento e o responsável pelas decisões a respeito da organização programática e metodológica, da inclusão ou exclusão de conteúdos e da avaliação. Esta parece ser a concepção predominante em nossos dias e é ela que caracteriza a assimetria da relação professor/aluno. O professor é a autoridade detentora de um conhecimento específico (a matemática, por exemplo), em relação ao qual o aluno, supostamente, não estaria habilitado a dar alguma contribuição.

Em nível especulativo, poderíamos vislumbrar a possibilidade de uma relação alternativa, pautada pela simetria. Nela, os conhecimentos que detêm professor e alunos seriam apenas *diferentes*, residindo nesta diferença a sua especificidade. A aula seria um encontro entre esses diversos conhecimentos, um espaço no qual suas asserções seriam confrontadas, surgindo daí um novo conhecimento, construído na própria relação. Nesse novo "contrato", o papel da autoridade seria diferente, ou seja, não haveria lugar para "professor" e "aluno", mas tão somente para aprendizes.

## CURRÍCULO OCULTO

O primeiro emprego da expressão *currículo oculto* é atribuído a Philip Jackson, um educador americano que dela fez uso em seu livro *Life in Classrooms* para referir-se às "características estruturais da sala de aula que contribuíam para o processo de socialização" (apud SILVA, 1992, p. 94). Entretanto, a origem da noção de currículo oculto<sup>4</sup> é anterior. John Dewey, por exemplo, já em 1938, em seu livro *Experience and Education*, referia-se a uma "aprendizagem colateral" de atitudes que ocorre de modo simultâneo ao currículo escolar explícito (apud CORNBLETH, 1992).

Pode-se perceber que a idéia de que o currículo escolar se concretiza tanto de maneira explícita e formal, quanto de forma implícita e informal, não é recente. Apesar disso, a delimitação precisa do que constituiria este currículo *implícito* ou *oculto* ainda

<sup>4</sup>Há autores que escrevem sobre o tema utilizando a mesma terminologia, tais como APPLE (1982), GIROUX (1986), CORNBLETH (1992) e SILVA (1992). Outros autores enfocam o tema empregando terminologia diferente, como, por exemplo, DREEBEN (1968), ILLICH (1973), BOURDIEU e PASSERON (1975), BOWLES e GINTIS (1976), MARTIN (1976), VALLANCE (1977), HENRY (1978), POULANTZAS (1978), ALTHUSSER (1983) e MEYER (1991).

é uma tarefa na qual os educadores estão engajados. Seguindo a concepção de que também existe na escola um currículo implícito, GIROUX (1986, p. 89) escreve:

*a natureza da pedagogia escolar deveria ser encontrada não apenas nas finalidades expressas das justificativas escolares e objetivos preparados pelo professor, mas também na miríade de crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar.*

GIROUX (1986, p. 68-69) ainda destaca que, apesar de os debates em torno do papel implícito e explícito da escolarização terem levado a conclusões diferentes, havia concordância no sentido de que as escolas não só ensinavam aos alunos "ler, escrever, calcular e dominar o conteúdo de disciplinas como história, estudos sociais e ciência", mas também passaram a ser vistas como agentes de socialização e, como espaços sociais, teriam um duplo currículo: um explícito e formal e outro oculto e informal.

Embora, normalmente, ao currículo oculto sejam associadas as mensagens de natureza afetiva - as relativas a atitudes, valores e outros aspectos - não é possível separar os efeitos desse tipo de mensagem daqueles ligados aos aspectos de natureza cognitiva. Por este motivo, a categoria de currículo oculto pode incluir desde as mensagens referentes a normas de comportamento social até concepções de conhecimento, veiculadas nas experiências didáticas (SILVA, 1992). A própria forma como a instituição escolar e o ensino propriamente dito estão estruturados veicula certas mensagens que constituem, em seu conjunto, uma espécie de currículo paralelo, "não-oficial"<sup>5</sup>, mas, igualmente, ou até mesmo mais eficaz na "transmissão" de certos "conteúdos". E esses "conteúdos", ainda que não sejam normalmente considerados como tais, integram, juntamente com os conteúdos "normais" das disciplinas, a totalidade da mensagem pedagógica.

Deve-se considerar que o currículo oculto se refere "a aprendizagens e não a qualquer outro tipo de efeito não intencional do ambiente educacional" (SILVA, 1992, p. 105). Este autor diz que o currículo oculto está oculto para o estudante e que, por trás disso, há uma intenção oculta, a qual é conhecida por quem a ocultou, ou seja, o professor, o sistema, etc.

<sup>5</sup>Ao referir-se ao currículo oculto, JACKSON enfatiza "as normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos" (apud APPLE, 1982, p. 127). VALLANCE (apud GIROUX, 1986, p. 71) usa a expressão para referir-se "às conseqüências não acadêmicas, porém educacionalmente significativas da escolarização que ocorrem sistematicamente, mas não são explicitadas em nenhum nível das justificativas públicas da educação (...)" (grifos nossos).

Convém ressaltar que *intenção* pressupõe consciência. De outra parte, *intentar* algo não significa que se tenha consciência das implicações das ações oriundas desta intenção. Enquanto professores, estabelecemos modalidades de contrato didático que traduzem nossos objetivos. Porém, nem sempre estamos conscientes do currículo oculto subjacente a tais procedimentos. Isto sugere que um currículo oculto (num sentido amplo, uma visão de mundo) pode estar sendo veiculado na relação pedagógica de tal forma que seus participantes estejam alheios a esse fato. No processo de conscientização devemos levar em conta que o agir pedagógico se encontra condicionado também por fatores que ultrapassam o âmbito local de atuação do professor e que se situam em outras esferas da organização educacional. As decisões nesses níveis - e as intenções que lhes servem de suporte - em geral são tomadas à revelia do conhecimento do professor, e mesmo muitas delas não são passíveis de serem desveladas por ele. Ao contrário, algumas servem ao propósito de alienar o professor quanto aos fatores que poderiam constituir ameaça à perpetuação do sistema.

## RELAÇÃO CONTRATO DIDÁTICO/CURRÍCULO OCULTO

Tanto a noção de *contrato didático* como a de *currículo oculto* desenvolveram-se a partir de análises do cotidiano escolar. Enquanto o *contrato didático* traduz, mais especificamente, a relação didática, a noção de *currículo oculto* diz respeito a questões de toda a prática escolar.

Como vimos, as bases sobre as quais um contrato se estabelece estão estreitamente associadas às concepções que se tem sobre ensino, aprendizagem, conhecimento e, de um modo geral, a uma cosmovisão que as sustenta e lhes dá coerência. Os princípios que fundamentam um contrato constituem seu conteúdo teórico. Desta maneira, atuar num determinado contrato pode representar alguma forma de aprendizagem dos valores nos quais se baseiam suas normas, visto que, numa relação pedagógica, aquilo que se configura como currículo não se restringe ao que, comumente, se considera como o conteúdo de ensino - os assuntos tratados numa aula, por exemplo -, mas está ligado também diretamente aos princípios que orientam a forma como se lida com esse conteúdo. Assim, a forma como a matemática, a biologia, a história são abordadas também contribui para a apropriação de princípios, valores, crenças, visões de mundo. E na medida em que tais elementos não são explicitados na relação professor/aluno, eles passam a constituir uma espécie de mensagem implícita, um conteúdo oculto, mas efetivamente veiculado.

É essa percepção que nos permite afirmar que a noção de currículo oculto está intimamente ligada à noção de contrato didático. Este tipo de contrato representa a concretização de uma compreensão particular do real, a materialização - por meio de

uma normatização da relação didática - de um currículo, que pode estar explícito ou não.

Convém ressaltar que esse entendimento da relação pedagógica nem sempre se apresenta de forma clara para o professor. Talvez possamos afirmar que, enquanto professores, muitos de nós não estejamos suficientemente conscientes acerca de como o conhecimento escolar se configura e de como suas implicações extrapolam o mero tratamento metodológico dos conteúdos programáticos. Nem sempre se tem a clareza de que a relação didática como um todo - o que inclui o contrato didático nela estabelecido e o currículo oculto veiculado - é que irá determinar a configuração desse conhecimento.

Além do mais, as noções de contrato didático e currículo oculto são desconhecidas de muitos de nós e isso certamente contribui para uma compreensão de certa forma limitada da relação didática e do conhecimento escolar. É de se supor, portanto, que o currículo oculto nos contratos didáticos vigentes venham sendo veiculados sem uma maior consciência dos professores e, conseqüentemente, sem uma interferência sua no sentido de promover rupturas mais radicais, rumo a novas formas de contrato.

A possibilidade de uma ampliação da consciência nessa direção é indissociável de uma atitude de *vigilância pedagógica*. Esta seria caracterizada pelo estado de contínua atenção ao modo pelo qual o conhecimento escolar estaria sendo estruturado. Ao atentar para as regras contratuais, para as expectativas e atitudes dos participantes, o professor pode refletir sobre se, em seu conjunto, esses elementos se articulam em correspondência com os objetivos visados no ensino/educação. Tal reflexão estaria orientada para o questionamento dos princípios subjacentes ao contrato didático que viria sendo posto em prática, o que corresponderia a identificar qual o currículo oculto que, efetivamente, estaria sendo veiculado. A opção do professor, após esta reflexão, poderia ser a de alterar a direção de sua prática, pela adoção de outros princípios pedagógicos. Isto representaria, na prática, uma *ruptura contratual*, a adoção de um novo contrato.

As rupturas contratuais trazem consigo a possibilidade de mudanças na relação pedagógica e, conseqüentemente, de novas configurações para o conhecimento escolar. Deveríamos levar em conta, por exemplo, que aquilo que foi analisado em termos da reflexão e da ação do professor deve ser considerado também sob a perspectiva de uma participação mais decisiva do aluno. Assim, a conscientização da normatização contratual, bem como sua explicitação, e as eventuais rupturas, deveriam estar sendo desenvolvidas sempre em consonância com uma ênfase segundo a qual professor e alunos tivessem, ambos, papel ativo no processo.

Nesse sentido, podemos vislumbrar a contribuição das noções de contrato didático e currículo oculto - e suas relações - para o trabalho docente. Torna-se relevante nesse trabalho, por exemplo, que as atividades curriculares possam desenvolver-se como um

processo de contínua conscientização. Procedimentos rotineiros que normalmente recebem um tratamento pouco atento, em conseqüência do desconhecimento dessas noções e de suas implicações pedagógicas, passariam a receber um enfoque diferenciado.

Sabemos, por exemplo, que certos aspectos do cotidiano escolar, tais como a questão da avaliação, da seleção de conteúdos e sua organização lógica e temporal e do estilo didático do professor geralmente não são negociados com os alunos.

A avaliação é um tema controverso, a respeito do qual o próprio professor pode não se sentir seguro o suficiente para estabelecer uma discussão com seus alunos. Tal discussão, entretanto, poderia oportunizar uma melhor compreensão do significado de avaliar e ser avaliado, bem como a adoção mais consciente de modalidades de avaliação.

A seleção e organização dos conteúdos é outro aspecto importante ao qual nem sempre é dada a devida atenção, no sentido da explicitação dos pressupostos nos quais se baseiam. Não se discute, por exemplo, por que determinado assunto é "eleito", em detrimento de outros, para fazer parte do currículo, ou por que se dedica mais ou menos tempo ao estudo de determinado assunto.

Pode-se perceber que discussões e negociações em torno dessas questões poderiam explicitar muitos dos princípios que estão subjacentes ao fazer pedagógico. É neste sentido que o contrato didático se torna um instrumento valioso de conscientização, tanto para o professor quanto para o aluno. Porém, é necessário compreendermos que, sendo a conscientização um processo infundável, em sentido pedagógico ela representa a "desocultação" contínua do currículo.

## CONCLUSÕES

De forma semelhante ao que ocorre com a maioria dos trabalhos voltados para a produção teórica, o que aqui foi apresentado representa somente uma parte daquilo que constituiu a construção teórica envolvida na elaboração do texto. Essa construção esteve permeada por todos os processos que costumamos categorizar como "erros construtivos". Em alguns momentos houve desvios em relação à rota inicialmente estabelecida, substituições de idéias e a conseqüente reorganização lógica, tudo isso permitindo um relativo aprofundamento da temática escolhida.

O texto, tal qual se apresenta, sugere que o desenvolvimento isolado das noções de contrato didático e currículo oculto é mais um exemplo de como a fragmentação verificada na produção do conhecimento traz prejuízo ao ensino. Sendo este um âmbito no qual a síntese dos diferentes aportes epistemológicos constitui um requisito da própria identidade do campo educativo, a importação pura e simples desses

conhecimentos termina por constituir um fator determinante de um ensino igualmente fragmentário.

Como vimos, a relação entre as noções abordadas representa um instrumento de conscientização, no sentido de contribuir para a percepção de que o cotidiano da sala de aula, por exemplo, serve como veículo para a disseminação e incorporação de visões de mundo implícitas em cada contrato. Unem-se, a partir de uma visão que associa contrato didático e currículo oculto, as dimensões "prática" e ideológica, com a conseqüente compreensão ampliada do ensino.

Para a consecução dessa visão ampliada, este texto tem, certamente, sua contribuição a dar. O alcance desta contribuição somente poderá ser avaliada pelo leitor, pois é na relação estabelecida entre ele - sua experiência - e o texto, que o valor relativo do que se expôs se torna evidente. O máximo que podemos fazer, enquanto professores/autores, é dar o testemunho de nossa própria construção e do que dela julgamos ser o "produto".

Ainda que esse "produto" seja multifacetado, há um eixo ao redor do qual podemos delimitá-lo. Trata-se de uma visão mais ampla do conteúdo do ensino. Quando se compreende que o que se estabelece num contrato didático envolve bem mais que a simples operacionalização do fazer pedagógico cotidiano, percebe-se também que aquilo que é oportunizado ao aluno aprender não se encontra restrito ao "conteúdo a transmitir", ou ao que comumente denominamos "matéria de ensino".

Nesta nova visão, o que fazemos, pedagogicamente, também representa a veiculação de valores, a normatização do conformismo ou da criticidade, concretizadas pelas formas possíveis de adesão aos contratos. Se um dos objetivos da escola é o desenvolvimento da criticidade, devemos estar atentos para o tipo de questionamento que nos fizemos para alcançá-lo. A pergunta "como fazer um ensino crítico?" pode apontar para uma solução simplista, que se resume na apropriação de determinados conhecimentos ("conteúdos" de matemática, de história, etc.). A questão mais adequada poderia ser: "qual a matemática a ser abordada na escola e qual a forma adequada de fazê-lo, a fim de viabilizar um ensino crítico?". Estaríamos, assim, caminhando na direção, tanto da apropriação de conhecimentos quanto da ação pedagógica crítico-emancipatória.

O potencial criativo do ensino traduz-se, justamente, nas possibilidades pelas quais professores e alunos podem orientar a construção de seu conteúdo, de forma a contemplar a dimensão emancipatória da educação. Em termos práticos, torna-se relevante o reconhecimento, não só dos conhecimentos adequados, mas também das formas contratuais que possam vir ao encontro desse objetivo.

Em função dessa nova visão, a noção de currículo também se amplia, rumo a um "currículo em ação". Nele, o conhecimento atualiza-se enquanto fazer pedagógico, numa perspectiva criativa de ensino/educação. O conhecimento escolar surge, assim,

como uma construção desprovida de previsibilidade, ainda que se esteja, todo o tempo, enfocando os mesmos "conteúdos" (matérias de ensino). Esta perspectiva do ensino contribui para uma compreensão mais ampla do dinamismo e da complexidade que lhe são inerentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio: Graal, 1983.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOTTAN, E.; GRANDO, N. I.; PERRELLI, M. A. S.; SILVA, E. O. *Contrato didático e currículo oculto*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, (mimeo). 1995.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, S., GINTES, H. *Schooling in capitalist America*. Nova York: Basic Books, 1976.

BROUSSEAU, G. Problemes de didactique des décimaux. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 2, n. 3, p. 37-127, 1981.

\_\_\_\_\_. *Tendances originales des recherches en didactique des Mathématiques en France*, (mimeo). 1982.

\_\_\_\_\_. Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 7, n. 2, p. 33-115, 1986a.

\_\_\_\_\_. *Le jeu et l'enseignement des mathématiques*. In: 59ème CONGRÈS de la AGIEM, Bordeaux, p. 49-59, 1986b.

\_\_\_\_\_. *Le Contrat Didactique: le milieu*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 9, n. 3, p. 309-336, 1988.

\_\_\_\_\_. ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? (Primera parte). *Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 3, p. 259-267, 1990.

- \_\_\_\_\_. Représentations et didactique du sens de la division. In: JOHSUA, S. e DUPIN, J-J. **Introduction à la Didactique des Sciences et des Mathématiques**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 274-277, 1993.
- CHEVALLARD, Y. Vers une analyse descriptive des faits d'évaluation. In: JOHSUA, S. e DUPIN, J-J. **Introduction à la Didactique des Sciences et des Mathématiques**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 278-282, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situation: "l'âge du capitaine". In: JOHSUA, S. e DUPIN, J-J. **Introduction à la Didactique des Sciences et des Mathématiques**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 266-269, 1993b.
- CORNBLETH, C. Para além do currículo oculto?. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, 1992.
- DREEBEN, R. **On what is learned in school**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1968.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HENRY, J. **La cultura contra el hombre**. México: Siglo Veintiuno, 1978.
- HENRY, M. Le Contrat Didactique. In: **Didactique des Mathématiques: une présentation de la didactique en vue de la formation des enseignants**. Besançon: IREM, p. 47-53, 1991.
- ILLICH, L. **Sociedade sem escolas**. Rio: Vozes, 1973.
- JOHSUA, S. e DUPIN, J-J. La situation d'enseignement et le contrat didactique. In: **Introduction à la Didactique des Sciences et des Mathématiques**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 249-265, 1993.
- KOCH, M. C. O Contrato didático numa proposta pós-piagetiana para a construção do número. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano - um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, p. 65-81, 1993.

- LEGRAND, M. Les cosmonautes. **Petit x**, Grenoble, p. 57-73, 1983.
- MARTIN, J. R. What should we do with a hidden curriculum when we find one? **Curriculum inquiry**, v. 6, n. 2, p. 135-151, 1976.
- MEYER, J. W. Os efeitos da educação como uma instituição. **Teoria & Educação**, n. 3, p. 43-68, 1991.
- POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio: Zahar, 1978.
- SCHUBAUER-LEONI, M. L. 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.
- SILVA, T. T. A economia política do currículo oculto. In: **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 94-112, 1992.
- VALLANCE, E. Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. In: BELLACK, Arno A. e KLIEBARD, Herbert M. **Curriculum and evaluation**. Berkeley: McCutchan, p. 590-607, 1977.