

As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos

The school relations in question: a study on the pedagogical contracts

Thiago Valim Oliveira

Mestrando em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
thiagovalim.oliver@hotmail.com

Resumo

Neste trabalho, o autor objetivou compreender como os contratos pedagógicos, vulgo “combinados”, podem auxiliar o docente a lidar com os casos de disciplina e indisciplina, superando uma gestão de sala de aula unilateral e “magistrocêntrica”, e a construir coletiva e democraticamente as normas e regras que norteiam o trabalho pedagógico, buscando a harmonia e o estabelecimento de uma relação saudável entre professor-aluno. Para tanto, buscou-se o respaldo em bibliografias variadas, como livros, artigos e dissertações de mestrado, além de dados da realidade de uma escola pública estadual paulista da Zona Norte da Capital, por meio de uma pesquisa de campo feita com educadoras do Ensino Fundamental I, a fim de averiguar e, posteriormente, debater à luz dos pressupostos teóricos: como realizam os contratos pedagógicos; em quais tempos e espaços escolares mais específicos; e o que objetivam com tal prática, desvelando assim as ações cotidianas do ambiente escolar.

Palavras-chave: Contrato pedagógico. Regras. Desenvolvimento moral. Autonomia. Ética.

Abstract

In this work the author intends to show how the pedagogical contracts, known as “combined”, can help the teacher to deal with cases of discipline and indiscipline, overcoming a unilateral classroom management and to build collectively and democratically the standards and rules that guide the pedagogical work, seeking harmony and establishing a healthy relationship between teacher and student. Therefore, the support was sought in various bibliographies such as books, articles and dissertations, as well as realities of data from a São Paulo state public school in the North Zone of the Capital, through a field study with Primary School educators, to ascertain and then discuss based on the theoretical assumptions: how they perform the teaching contracts; in which specific times and school spaces, and is aimed with this practice, as well unveiling the everyday actions of the school environment.

Key words: Contract pedagogic. Rules. Morality development. Autonomy. Ethics.

Para começo de conversa

Na contemporaneidade, percebe-se que há uma grande angústia que paira no seio do corpo docente no que concerne ao modo de organizar as regras para um bom convívio entre alunos-alunos e alunos-professor e para o encaminhamento saudável do processo de ensino. Muitas vezes, a ordem é conquistada com autoritarismo declarado, sem espaço para as manifestações da opinião do alunado. Contudo, há dispositivos que podem ensejar mudanças neste quadro, trazendo possíveis soluções para os entraves comportamentais que obstruem o encaminhamento adequado à construção de conhecimentos. Um destes dispositivos são os contratos pedagógicos.

Falando sobre os contratos pedagógicos: definições, reflexões e interlocuções

Em primeiro lugar, é importante, de antemão, apontar o que são os contratos pedagógicos. Para Júlio Groppa Aquino (2003, p. 68), um dos principais acadêmicos que debruçam-se sobre a temática, são o “[...] estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes (professores e alunos) até, e principalmente, a explicação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação”. Afinal, parâmetros de conduta têm a ver com regras, e todas as formas de relações sociais precisam de regras: “A própria concepção de civilização funda-se sobre a necessidade de aceitação de critérios válidos e comuns a fim de se instituir a vida em coletividade” (MORO, 2004, p. 2).

Assim, os contratos pedagógicos pautam-se em uma ação dialógica, onde ambas as partes ficam cientes e responsáveis por favorecer o melhor clima possível à prática educacional. Segundo este autor, o momento mais fecundo (mas não exclusivo) para sua realização é o primeiro dia de aula, visto que já aponta de antemão quais comportamentos são esperados e pertinentes por parte do professor e do aluno, de modo que “[...] é fundamental o professor dispor abertamente de seu projeto de trabalho que se inicia, explicitando as exigências e as condições mínimas para que as aulas transcorram a contento” (AQUINO, 2003, p. 70), além de também apresentar sua proposta de trabalho, seu planejamento e os objetivos que pretende alcançar.

Aquino destaca algumas fases da construção de um contrato pedagógico: primeiro, deve haver uma celebração inicial, calcando-se no estabelecimento das normas e regras que vão reger a contratualização (apresentação, discussão e consenso); após, precisa ocorrer uma implementação paulatina dos pontos acordados durante o ano letivo (neste âmbito, o docente necessita se antecipar e cumprir a parte que lhe é cabida, servindo de exemplo aos demais); por fim, todos têm o direito de supervisionar o cumprimento ou não das regras, contudo quem atua como gestor e coordenador deste processo é o próprio educador.

Telma Vinha (1999) apresenta uma proposta similar a de Aquino; no entanto, sua divergência crucial com o autor anteriormente citado consiste em que ela não concorda com a afirmação de que os contratos pedagógicos devem ser construídos especialmente no início do período de aulas, como se fossem uma ferramenta preventiva. Ela dá um enfoque muito mais especial à elaboração do instrumento ao longo do processo, mediante os acontecimentos reconhecidos como indisciplinados ou caóticos, pois o aluno “[...] precisa sentir a necessidade da regra, e se colocarmos no começo do ano, antecipamos o processo” (VINHA, 1999, p. 34).

A autora também discorre que na construção dos contratos há normas que podem ser discutidas e acertadas no grupo classe, como o uso de bonés, o comer durante a aula, entre outras desse tipo. Mas há outras regras que não são passíveis de discussão, como o horário de entrada e saída e das refeições, o não agir com violência (física e/ou simbólica), de maneira que é preciso separar as regras que são flexíveis e podem ser acordadas das que não podem.

Logo, Vinha (1999) e Aquino (2003) expõem que a construção dos contratos pedagógicos pode se dar por diferentes meios, como em rodas da conversa, diálogos coletivos, elaboração de cartazes, placas ilustradas, dramatizações, com desenhos dos próprios alunos, painel temático, enfim, por múltiplos modos. La Taille (2005), com base nos PCN também sugere que os contratos sejam usados como temas geradores de projetos e, de preferência, que sejam abordados com uma perspectiva transversal, de modo que os diferentes conteúdos curriculares possam contribuir para que o aluno entenda e discuta a importância e a necessidade das regras, colaborando assim para a formação integral de subjetividades emancipadas, reflexivas e solidárias.

Sendo assim, os contratos pedagógicos visam romper com práticas cristalizadas de/com o poder disciplinar representado e comandado, segundo Foucault

(2010), no âmbito escolar, principalmente pelo diretor de escola e pelo professor (que mais mandam do que “CO-mandam”). Em seu livro, ele critica que “[. . .] o poder disciplinar que caracteriza a estrutura e o funcionamento de instituições, de modo particular, da escola, constitui-se por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame” (FOUCAULT, 2010, p. 58).

Então, se for dado espaço, um canal aberto de comunicação ao corpo discente para que este declare suas necessidades, insatisfações e anseios, a escola pode desconstruir o seu estigma de instituição de vigilância e formadora de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010), e adquirir uma dimensão mais humana, uma cara nova que seja a síntese de todos os rostos, brilhos e olhares que compõem a paisagem escolar, “descortinando” um cenário onde “[. . .] o diálogo nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. É por isso, que apenas ele permite a comunicação” (FREIRE, 1999, p. 112), desta forma, os contratos pedagógicos são um ótimo instrumento para se alcançar uma escola mas onde todos tenham vez e voz.

Aliás, a crítica ao “magistrocentrismo” vigilante e simples “docilizador” de corpos (FOUCAULT, 2010) não é atual. Jean Jacques Rousseau já discorria sobre isso no século XVIII, ao pensar em uma “Educação Natural”, onde as relações professor e aluno fossem mais horizontais, dinâmicas, humanas e sensíveis.

Nestas ambiências citadas acima, Maria de Fátima Simões Francisco, em seu artigo (1999), faz uma análise contundente, buscando equalizar a questão da autoridade docente com a liberdade do educando, por meio de um contrato.

Desta forma, Francisco (1999, p. 103) afirma que “Assim como a instituição da sociedade e da própria família seriam para ele baseadas no contrato firmado entre as respectivas partes que formam essas instituições, também a relação pedagógica seria baseada num contrato”. Rousseau propõe que a autoridade docente seja compreendida não como algo simplesmente normal, natural, implícito, subliminar e consensualmente já preestabelecido, mas, sim, como uma coisa artificial que deve ser construída ao longo da relação entre os sujeitos. Nesta circunstância,

[. . .] se pode formular papéis claramente definidos para cada uma das duas partes, de modo que se possa ter em vista alcançar tanto a justa medida da autoridade do educador – sem abusos nem tampouco hesitações no exercício dessa autoridade –, quanto a

justa medida na liberdade da criança – igualmente sem abusos dessa liberdade. (FRANCISCO, 1999, p. 104).

Para Rousseau, todavia, o “CO-mando” e a condução encaminhados pelo mestre (professor) é algo apenas temporário, tendo por finalidade dar condições para que o discente construa sua capacidade de autocondução, sua autonomia, porque “o fim último da autoridade docente é a construção do aluno como autônomo, como livre, como sujeito capaz de se autodeterminar, de dispensar, enfim, qualquer condução alheia” (FRANCISCO, 1999, p. 106).

Na confluência deste pensamento, o fato de o aluno obedecer a uma autoridade não o macula, nem o priva de sua liberdade, já que, ao obedecer, ele, direta ou indiretamente, está buscando o que é melhor para si.

Outro ponto marcante dos contratos, segundo os pressupostos do iluminista, são as questões de dimensão ética, no sentido da busca individual e coletiva de princípios que norteiem as ações para o convívio sadio de todos os atores envolvidos no meio/processo.

Nessa busca isso implica, dentre outras providências – e pode ser exercitado quando se elabora um contrato pedagógico –, no raciocínio dos sujeitos se colocarem no lugar dos seus pares antes de tomar qualquer atitude, por meio de uma lógica solidário-empática, a fim de que os envolvidos compreendam a importância das regras, pois, quando não significativas, são muito mais difíceis de serem internalizadas.

Assim, Kant (1974), nos predispostos contidos na sua obra, já pensava sobre estas questões. Isto é, no uso do raciocínio, da reflexão, da lógica, enfim, da razão como fonte de atitudes e ações verdadeiramente morais, questões estas que podem ser trabalhadas nos contratos pedagógicos. Ele aponta que o ser humano tem a necessidade de agir mediante regras que podem constituir-se em dois imperativos: o imperativo hipotético e o categórico.

O imperativo hipotético é, sucintamente abordando, resultado das experiências do sujeito e tende à obediência pelo medo da sanção e das consequências negativas. Já o imperativo categórico é advindo de uma razão “mais pura” que, para Kant, tem um verdadeiro valor moral. Este calca-se no “Princípio da Universalidade”, isto é, de agir segundo o que é positivo para si e para todos os outros indivíduos. Este processo acontece por meio de uma reflexão pautada no bem-estar comum, colocando a sua vontade em segundo plano, a fim de viver em

um ambiente mais harmônico e justo. Assim, quando isso acontece, há o respeito à dignidade do próprio indivíduo e do outro (ARAÚJO, 1996).

Em uma linguagem kantiana, pode-se afirmar que os contratos pedagógicos propiciam situações em que o educando vai, paulatinamente, rompendo com uma forma de pensar “hipotética” e caminhando rumo a um pensamento mais “categórico”, com uma “razão mais pura”, conforme Kant.

O objetivo de tudo isso é que o discente compreenda que as suas ações têm resultados em cadeia. E essa discussão pode ser extravasada para o âmbito da sociedade como um todo, extrapolando os muros da escola para pensar sobre as regras e o convívio humano na sociedade em geral, incluindo assim o estudo da Ética a partir de problemáticas do espaço escolar e fazendo uma interlocução com os problemas do meio social mais amplo. Afinal, “[...] na ética está a esperança da sociedade eliminar a agressividade mútua, intrínseca ao ser humano, por meio da elaboração de regras de conduta” (MORO, 2004, p. 3).

Então, é possível traçar certa relação entre o termo “pensamento hipotético” e “pensamento categórico”, com o que Piaget chama, respectivamente, de “heteronomia” e “autonomia”

Em 1932, Jean Piaget publicou uma de suas obras clássicas que fornece subsídios para a compreensão de como a criança desenvolve as suas noções sobre a moralidade, isto é, sobre regras de conduta. Este livro chama-se (PIAGET, 1994). Ele aborda a temática de acordo com a perspectiva da Epistemologia Genética.

A preocupação central do estudioso consistiu em compreender “como” a consciência chega a respeitar as regras, apontando um percurso que segue por três caminhos: a anomia, a heteronomia e a autonomia.

O estado de anomia consiste na fase em que a criança vive a ausência de regras, característico, por exemplo, do recém-nascido. Seu mundo é egocêntrico e este busca apenas o que lhe é necessário e conveniente.

Já no estado da heteronomia, o indivíduo percebe a existência das regras, mas a fonte delas sempre advém de outras pessoas que são símbolo de autoridade. Nesta fase, as crianças entendem que as regras são sagradas e imutáveis, entretanto, na prática, muitas vezes, não as seguem, pois ainda não assimilaram o sentido da importância delas, bem como ainda não as entendem como necessárias para regular suas ações (LA TAILLE, 2005), sendo uma moral de pura obediência, conforme Freitas (2003), tendo em vista que elas veem de fora do indivíduo, consistindo, de certo modo, com o que Kant chama de “pensamento hipotético”.

Por fim, a autonomia se dá através de experiências com as relações entre os sujeitos e o meio, daí a importância dos contratos pedagógicos como tempo/ espaço propício para este fim. Na autonomia a pessoa já compreende a existência e a importância das regras, reconhecendo-se também como construtor delas, caso necessário.

O estado autônomo provém, dentre outras causas, do processo de cooperação, no momento em que o infante irá se confrontar com o ponto de vista do outros indivíduos com os quais não mantém relações pautadas no respeito unilateral:

É a partir desse processo de cooperação que o respeito unilateral pode ceder espaço para o surgimento de um outro tipo de relação, que é o respeito mútuo [. . .]. Essa relação de respeito mútuo poderá, então, substituir a imposição pela cooperação, e a legalidade poderá suplantar a autoridade. Assim, do ponto de vista moral, a cooperação pode conduzir a uma ética de solidariedade e reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma autonomia progressiva da consciência [. . .]. (ARAÚJO, 1996, p. 108).

O que difere um sujeito do outro é justamente suas experiências intrínsecas em um ambiente participativo. Desta forma, para que os educandos cheguem à autonomia moral, eles precisam de vivências para a superação de sua heteronomia, tais como a construção dos contratos pedagógicos, uma vez que este possibilita o estabelecimento de uma “zona de desenvolvimento proximal” (OLIVEIRA, 2000) para o desenvolvimento da autonomia moral.

Desta forma, para consubstanciar esta análise, foram analisadas como são essas vivências e experiências contratuais em uma escola da periferia de São Paulo, descortinando e ouvindo atores que vivenciam esse processo no seu dia a dia.

A pesquisa de campo: dialogando com professoras

A pesquisa aconteceu em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, que atende o público do Ensino Fundamental I. Ela localiza-se na Zona Norte da Capital. A mesma tem cerca de mil alunos, seus espaços são amplos e bem

cuidados, sendo uma unidade considerada exemplar em relação às demais unidades escolares da região.

A instituição conta com trinta e oito professores, sendo que apenas sete, dentre as dez que a direção permitiu solicitar a participação, contribuíram efetivamente com a pesquisa.

Doravante, elas serão identificadas por letras. Para a ordenação, respeitou-se o critério do tempo de docência (da mais caloura até a mais veterana). Quanto aos anos de experiência no magistério: A tem 2; B tem 4; C tem 5; D tem 13; E tem 14; F tem 24; e G tem 27 anos de carreira.

Perguntadas sobre o fato de conhecerem ou não a prática dos contratos pedagógicos (mais conhecidos como “combinados”), todas, exceto uma, responderam que sim.

Em seguida, perguntadas se fazem ou não uso dos combinados, A e F apontaram que não. A justificativa de A foi:

Não. Não acho que os combinados funcionem em sala de aula, pelo menos no meu caso, pois eles estão em uma idade onde não compreendem as regras; no caso dos combinados, as crianças combinam e logo esquecem e tem que sempre estar retomando, por isso, não uso essa forma como **meio de controle** entre meus alunos.

Já a justificativa de F consistiu no fato de que os alunos não compreendem as regras dos combinados, tendo em vista que: “No mesmo instante, já ã [sic] estão seguindo o que lhes foi proposto”.

Ressalta-se que as pesquisas sobre o desenvolvimento moral ancoradas nos pressupostos piagetianos desconfirmam que as crianças de 7 e 8 anos não entendem as regras. Elas, na verdade, entendem de forma heterônoma, tem um pensamento hipotético, olhando sob o prisma kantiano, precisando, como foi analisado, de intervenções externas. Sobre a retomada constante dos combinados, Aquino (2003) alerta à comunidade docente que realmente eles sempre precisarão ser revistos. O estudioso também aponta que, muitas vezes, as regras não são acatadas pelo fato de não serem claras, objetivas e compreendidas pelo corpo discente. Afinal, “[...] é sabido que cumprir o combinado nem sempre é fácil, assim como nem sempre se consegue na primeira tentativa” (AQUINO, 2003, p. 88).

Agora, analisa-se algumas justificativas a favor da prática dos combinados/contratos pedagógicos nas linhas a seguir:

Os combinados com os alunos mostram que a convivência possui regras e limites, havendo a necessidade de ser respeitados. [E complementa afirmando que:]. Quando há o rompimento dos combinados, retomamos e lembramos a importância dos mesmos para o bom andamento da classe (grupo). (Professora B)

“[...] faz parte da rotina. Para um bom andamento da sala é necessário termos os combinados”, diz a professora E. Assim como “Os alunos devem [se] acostumarem que cada ambiente que frequentamos existem regras a seguir [sic]”, afirma a docente G.

Averigua-se que a professora B corrobora com Aquino (2003) quando aborda que as regras precisam sempre ser retomadas. A professora E, de forma implícita, também afirma retomar sempre os combinados/contratos pedagógicos e aponta que este instrumento faz parte da rotina da aula. E a professora G também afirma retomá-los quando há o rompimento das regras.

Enquanto isso, a professora G traz no bojo do seu discurso uma proposta de formação não só para o ambiente escolar, mas para a inserção do educando na estrutura dos tempos e espaços que subsidiam as ações sociais, uma vez que em cada ambiente há diferentes regras, de modo que são esperados comportamentos diferenciados. Todas as professoras que usam os combinados/contratos pedagógicos declararam fazê-los especialmente no início do ano letivo. Apenas a professora E deixou bem claro na sua redação que também retoma os combinados quando necessário.

Na confluência deste pensamento, Telma Vinha (1999) aponta também que os incidentes disciplinares e indisciplinados devem ser tratados, de preferência, no momento e, caso não seja possível, logo após acontecerem, ou seja, os contratos pedagógicos requerem paulatina (re)construção com base na problematização dos casos ocorridos. Segundo a autora, “Não adianta desenterrar o passado ou antecipar o futuro. O incidente tem que ser lidado no momento específico” (VINHA, 1999, p. 33).

Quanto ao modo de construção do objeto aqui estudado, verificou-se maneiras diferenciadas: a professora B alega que os contratos pedagógicos “São realizados em comum acordo com as crianças”; a professora C mostra que os pareceres dos combinados devem ser previamente elaborados pelo docente, numa espécie de pauta. Já a professora D usa o diálogo e o registro em cartazes afixados na sala de aula; além disso, a professora E afirma que os constrói em roda de conversa “[. . .] com alguns combinados pré-estabelecido [sic] discutido com os alunos a importância deles”.

Percebe-se que, conforme as expressões citadas acima, os contratos pedagógicos são construídos em comum acordo, sendo discutido com os alunos a importância deles. Isso os leva a raciocinar e, para Kant, esse ato é muito importante a fim de que a pessoa chegue a uma razão “mais pura”.

Nos registros das docentes é possível perceber que há a tentativa de organizar uma prática pedagógica imbuída na responsabilidade da formação de educandos participativos e críticos, que não aceitam apenas passivamente as regras que lhes são impostas. Antes disso, elas passam pelo crivo da consciência e da criticidade (“discutido com os alunos a importância deles”, segundo a professora D). Reafirmando, estas ações permitem uma “zona de desenvolvimento proximal” (OLIVEIRA, 2000) para que o aluno supere sua fase de heteronomia rumo a uma consciência mais autônoma e crítica.

Concernente aos resultados obtidos, a professora B declara que “A convivência entre o grupo se torna saudável. Os alunos entendem que é melhor conviver dentro do ambiente respeitando o espaço e o limite de cada um”. Já a professora C alega que “Os resultados aparecem na questão da disciplina e principalmente na aprendizagem”. A professora D comenta “A consciência dos alunos, no que diz ‘respeito’ ao assunto abordado no momento”. Já a professora E, com um certo tom de lamento, afirma que, “Apesar de ser difícil os mais obtidos são: levantar a mão para falar, respeitar os amigos. Com isso, os alunos aprendem a respeitar as regras e percebem a importância de cumpri-las”. Enquanto isso, G retrata que “Alguns combinados os alunos adquirem como regra básica. Porém nem todos são obedecidos (conversar). Positivos. . . Exemplos: hora da leitura (silêncio), manter a higiene e a organização da sala”.

A resposta de B, como pode-se perceber, almeja o alcance de atitudes que coadunam com um propósito de conscientização do grupo discente sobre a importância das normas e regras para um convívio social harmonioso. A profes-

sora C também coloca que os combinados/contratos pedagógicos surtem efeito no comportamento disciplinar e, conseqüentemente, nos âmbitos relacionados à aprendizagem. Em contrapartida, a professora G também se pronuncia de forma positiva aos combinados, mas faz a ressalva de que nem todos os estabelecidos são colocados em prática.

Neste sentido, os pressupostos psicológicos sobre o desenvolvimento moral enfatizam que as crianças com a faixa etária do público do Ensino Fundamental I/anos iniciais são heterônomas. As regras têm que vir do outro (neste caso, do adulto, do sujeito mais experiente do processo, do professor). E o próprio Aquino (2003), retomando, nos alerta que estas precisam ser lembradas sempre.

Todas as professoras que se utilizam dos combinados/contratos pedagógicos afirmam que há uma relação entre estes e o controle sobre o comportamento das crianças. Desta forma, podem-se traçar dois tipos de significados, neste contexto, sobre a palavra controle: ou um controle ao extremo, que equivaleria a uma “docilização do corpo” nas palavras de Foucault (2010, p. 58), em que há uma preocupação direta e central com “o poder disciplinar que [...] constitui-se por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame”; ou um outro sentido, que é aquele controle saudável “” para a gestão de um bom andamento das aulas.

Sobre isso, a professora B traz a questão de que “a limitação dos combinados age como controle sobre o comportamento dos alunos”; a professora C coloca em pauta que esse controle gera responsabilidades; já a professora D enfatiza “que a criança têm [sic] consciência do que pode ou não ser feito, [e] ela mesma se polícia [sic]”. Enquanto isso, a professora E justifica que “os combinados foram discutidos com eles, sendo assim o professor consegue retomá-los a todo tempo para um melhor controle da sala”. Já a professora G faz uma ressalva: “Em algumas situações sim. Mas nem todas as crianças obedecem regras ou combinados”.

Questionadas quanto à opinião que elas têm de que os combinados/contratos pedagógicos permitem ou não que as crianças pensem, discutam e compreendam a existência das regras e normas a serem cumpridas, as respostas convergiram no “sim” e há colocações plausíveis de serem aqui transcritas, como a da professora B, que afirma:

As crianças percebem a partir das regras e normas que, para participar de um grupo é necessário respeitar estes princípios, não entendido como algo imposto e sim como um comportamento adequado onde os integrantes [do] grupo se respeitam entre si.

Enquanto isso, a professora C aponta que “o diálogo deve ser contínuo e através disso surge o respeito pelas opiniões dos colegas”. Já a docente G alega:

Sim, as crianças chamam a atenção dos coleguinhas, isso e [sic] possível, isso não, eles mesmos questionam, criticam as atitudes inadequadas do colega.

Porém há cças [sic] que não aceitam diálogos, partem para a agressividade, se não fossem estabelecidos combinados, no início das aulas, seria impossível lecionar sem regras e normas, “limites”.

A professora E atenta para algo importante: “[. . .] para isso eles precisam ser feitos e discutidos coletivamente, percebendo a importância de cumprir o que foi estabelecido”.

Na redação da professora E, como se vê acima, encontra-se a proposta da construção coletiva, algo essencial quando se busca uma educação que se firme como democrática.

Ainda no que concerne ao fato de os combinados permitirem ou não que os infantes discutam, pensem e compreendam a existência das regras e normas necessárias, a professora G engendra alguns pareceres, como: “Nem todas as crianças obedecem regras. Existem crianças sem limites ou com problemas patológicos. Há crianças violentas (problemas sociais) as quais participam dos combinados mas não acatam para si”.

Esta docente não explicitou se as crianças citadas com “problemas patológicos” têm ou não diagnóstico. Sobre isso, Júlio Groppa Aquino, no seu livro, dedica todo o segundo capítulo para questionar que há alunos tidos como indisciplinados e são taxados como hiperativos e prescrevem-se medicações; todavia, na verdade, o problema é pedagógico-social, e está relacionado à “ensinagem”, à falta de uma educação eficiente, significativa, dinâmica, que lhe propicie vivências construtoras que garantam a verdadeira compreensão do conceito de regras.

Não concluindo, mas pontuando...

No meio do alarde estonteante que irrompe sobre as subjetividades escolares, às vezes, corre-se o risco de se esquecer que também é da alçada da escola prover uma formação sistemática que objetive o desenvolvimento moral dos alunos.

Não se pode mais esperar que o respeito ao próximo e às regras seja um requisito prévio para o ingresso na instituição escolar, não como comumente se pensa: “ah, essas coisas têm que vir de casa”. Tais competências têm que se constituir como um dos “conteúdos” básicos, iniciais e essenciais quando se pensa em currículo, tanto o prescrito quanto o oculto.

Sendo assim, a escola precisa de forma “*sine qua non*” não apenas buscar meios e formas para remediar a violência e a indisciplina que ocorre no interior dos seus muros, mas investigar e colocar em prática ferramentas que previnam esses quadros, ao invés de só buscar a remediação perante os casos gerais de conflitos já ocorridos. Uma destas ferramentas que ensinam o espírito democrático e a real compreensão das regras que organizam os tempos e espaços da escola são os contratos pedagógicos.

Eles podem ser construídos com vistas a dar vez e voz aos educandos e educandas, de maneira que estes não sejam apenas “tábulas rasas”, que são preenchidas com o “pode” e o “não pode” dos mandos escolares, de modo que possa se predispor possibilidades de alcançar, ao longo do processo educacional, do alcance do que Paulo Freire chama de “vocalização ontológica do ser humano”, que é a capacidade de fazer o discente avançar, progredir, de sempre ser mais!

Referências

AQUINO, Julio Groppa. : O Contraponto das Escolas Democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Groppa. : Alternativas Teóricas e Práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

FOUCAULT, Michel. : história da violência nas prisões. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Julio Groppa. : Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 101-114.

- FREIRE, Paulo. : saberes necessários a prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, L. B. L. . Um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.
- KANT, I. . São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- LA TAILLE, Y. . In: PINTO, Manuel da Costa (Org.) Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p. 76-88 (Coleção Memória da Pedagogia).
- MORO, Paula Adriana de Brito. : as Regras Escolares em Questão. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. : Aprendizado e Desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 2000.
- PIAGET, Jean. . 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- VINHA, Telma Pillegi. O Educador e a Moralidade Infantil Numa Perspectiva Construtivista. São Paulo, n. 14, p. 15-38, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

recebido em 7 set. 2014 / aprovado em 18 ago. 2015

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, T. V. As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 173-186, jul./dez. 2015.