



E ABELECE D C A DE A ALIA : IHA  
A A A A ALIA A A I D FE E DID IC

Marcus Bessa de Menezes<sup>1</sup>  
Marcelo Câmara dos Santos<sup>2</sup>

O objetivo desta pesquisa foi identificar indícios da existência de um contrato exclusivo para a avaliação, o Contrato de Avaliação. Para isso, recorreu-se aos conceitos de contrato didático de Brousseau e de transposição didática de Chevallard. O levantamento dos dados foi realizado por meio de videografia das aulas de um professor do 6º ano do Ensino Fundamental durante um ano letivo. Na análise dos dados, pôde-se perceber que o professor sinaliza o que será cobrado em suas avaliações a partir de “dicas” aos alunos. Os resultados mostraram também que as questões propostas nas avaliações bimestrais seguiram as atividades que são ressaltadas como importantes em sala de aula. Assim sendo, entende-se que existe um contrato que é específico para a verificação da aprendizagem dos alunos, o qual não seria uma simples ruptura do contrato vigente, mas um que se apresenta regularmente durante o período de avaliações.

- : Avaliação. Contrato de Avaliação. Contrato Didático. Transposição Didática.

E ABILIHI GAC AC FE AL A I : AL KA HE  
E AL A I F HE DIDAC IC HE E A

A

The objective of this research was to identify indications of the existence of an exclusive contract for the evaluation, the evaluation contract. To do this, we will use the concepts of didactic contract of Brousseau and didactic transposition of Chevallard. The survey of data was accomplished through a class teacher videograph yof the sixth grade of elementary school during a school year. For this research we analyse the data that we regiven during the classes and we were able to realize that the teacher signals what is charged in their assessments from tips to students. The data we provided also that the issues proposed in the bimonthly assessments followed the activities that are highlighted as important in the classroom. Therefore, we believe that there is a contract that is specific to the moment of verification of the students learning, which would not be a simple break or rupture of the contract in force, but one that performs regularly during the evaluations.

K : Evaluation. Evaluationcontract. DidacticContract. DidacticTransposition.

<sup>1</sup>Doutor em Educação – UFPE. Professor da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: marcusbessa@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutor em Sciences de L'education - Université de Paris X, Nanterre, França. Professor da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: marcelocamaraufpe@yahoo.com.br.

## I

Ao longo das últimas décadas, percebemos diversas mudanças na educação que buscam promover a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para isso, foram feitas diversas reformulações curriculares, escolas de tempo integral, capacitações de professores e gestores, entre outras ações. Em todo esse processo de busca de melhoria do ensino e da aprendizagem, um tema sempre foi recorrente, a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Pensando no aluno como um sujeito ativo na construção do conhecimento, e que pode organizar de forma particular esse conhecimento, a partir de relações que fazem com o saber em jogo e seu cotidiano, um determinado instrumento de avaliação pode não revelar o progresso desse aluno, tendo em vista que seu método de resolução de uma atividade ou tarefa pode não ser aceito como adequado pelo professor. Tal fato faz com que esse sujeito fique em “inconformidade” com a Instituição sala de aula de Matemática, a qual o professor representa naquele momento. Para buscar uma “conformidade”, o aluno pode simplesmente repetir o que o professor faz em sala de aula.

Moretto (2003) nos aponta para um condicionamento do aluno, ou o que Chevallard (1999) chama de conformidade com a Instituição:

Um objetivo que todo professor se coloca é que os alunos obtenham notas boas nas provas. No entanto, apenas a análise das notas não é garantia de sucesso, pois dependerá de como é formulada a prova e o que nela se pergunta [...] Nas escolas está muito presente um paradigma que sintetiza a relação entre o professor e o aluno, que poderíamos resumir assim: “O professor (é aquele que sabe) fala o tempo todo, dizendo ao aluno (aquele que não sabe) o que ele deve anotar, para depois reproduzir nas provas”. (MORETTO, 2003, p. 16)

Esse condicionamento apontado por Moretto é, talvez, de forma inconsciente, reconhecido em sala de aula pelos alunos, que percebem as dicas e sinais do que será cobrado durante a avaliação. Tais “dicas e sinais” nos levam a pensar na existência de regras específicas para a avaliação, ou seja, as expectativas que o professor tem sobre o que deve ser apresentado/realizado pelo aluno durante esse processo avaliativo. Com isso, nossa pesquisa buscou identificar algumas “dicas e sinais” que indicassem a possibilidade de existência desse Contrato de Avaliação, bem como investigar como ele é construído e quais as suas influências, ou como ele é influenciado, pelos fenômenos didáticos durante o ano letivo. Nesse artigo, foram analisados os fenômenos da Transposição e do Contrato Didático.

## F

### *Contrato Didático*

Sabendo que o ser humano é uma criatura sociável em vários espaços, desde o ambiente familiar até a sala de aula, ambiente educacional legitimado como o lugar para adquirir conhecimento, uma gama de regras, acordos e expectativas são criadas e/ou até mesmo estabelecidas para tal aquisição. Mas essas regras geralmente não são estabelecidas tão claramente. A esse conjunto de regras é dado o nome de Contrato Didático.

Chama-se contrato didático ao conjunto de comportamentos do professor, que são esperados pelo aluno, e o conjunto dos comportamentos do aluno, que são esperados pelo professor [...] esse contrato é o conjunto de regras que determinam explicitamente, por uma pequena parte, mas, sobretudo, implicitamente, em grande parte, o que cada elemento da relação didática deverá fazer e que será, de uma maneira ou de outra, válido para o outro elemento. (BROUSSEAU apud MICHEL HENRY, 1991)

De maneira geral, os alunos, quando submetidos a tarefas, se sentem induzidos a dar respostas, em alguns casos, “chutando” ou sem nexos, as quais nem eles sabem explicar o porquê. Ou seja, buscam responder a qualquer custo, principalmente quando as atividades valem alguma pontuação.

### *Transposição Didática*

A produção e a comunicação dos saberes de referência são necessidades sociais. O pesquisador, no mundo acadêmico/científico, sofre pressões internas e externas (ARSAC et al, 1989) para que comunique suas “descobertas”, suas “teses”. As pressões internas aparecem quando a própria comunidade científica exige que tais saberes sejam comunicados, são os chamados “saberes científicos”.

Por outro lado, existem, também, as pressões externas para a apresentação desse saber à sociedade. Os saberes comunicados, inicialmente no mundo acadêmico e científico, necessitam de um novo tratamento, no sentido de que sua roupagem mais acadêmica seja retirada e que ele possa, após essa primeira “transformação”, ser comunicado, compreendido e, se possível, utilizado socialmente num período breve; é o chamado “saber científico”.

O próximo saber no processo de transposição didática, o “saber a ser ensinado”, pode ser entendido como todos os saberes eleitos para comporem a grade curricular de uma determinada disciplina. Será na produção do saber a ser ensinado que irão ser evidenciadas as diferenças, como avança Pais (2001), ao afirmar que na passagem do saber científico ao saber previsto na educação escolar, ocorre a criação de vários recursos didáticos, cujo resultado prático ultrapassa os limites conceituais do saber matemático. A partir do surgimento desses recursos, surgem também as criações didáticas que fornecem o essencial da intenção de ensino da disciplina.

O “saber ensinado” resulta das mudanças ocorridas durante a aplicação do que estava previsto para ser ensinado (saber a ser ensinado) para o que efetivamente ocorre na sala de aula, ou seja, a realização, ou não, das expectativas. Esse saber será impregnado, principalmente, pela relação existente entre o professor e o saber a ser ensinado, o que irá orientar as mudanças que ocorrerão no processo de “produção” desse saber (saber ensinado).

O “saber aprendido” seria o último saber dentro desse processo de apropriação do saber que ocorre em sala de aula. Diferente do que o nome dado a esse saber possa parecer, principalmente para a área da psicologia da educação, iremos definir esse saber como sendo todo e qualquer conhecimento “retornado” pelo aluno, após esse saber ter sido “apresentado” em sala de aula. Sabemos que ele (saber aprendido) não é somente formado pelo que é apresentado em sala de aula, ou seja, somente através do que é “ensinado”; temos consciência de que outras relações fora da sala de aula, na família, na comunidade em que o aluno vive, nos clubes, enfim, em outros locais onde pode aparecer esse saber em jogo, fazem com que nossos alunos tenham outras fontes para transformar este saber.

### *Avaliação*

A avaliação é utilizada, em alguns casos, como uma forma de castigo, penalidade ou punição. Dessa maneira, o valor atribuído à avaliação tem afiançado, em parte, a manutenção da ordem institucional, a ordem na sala de aula, o controle do grupo e o exercício do poder do professor.

A prova é apenas um elemento da avaliação, mas é, em alguns casos, apresentada como sinônimo de medição. Ainda sobre a prova, tem-se uma conotação de medição de sabedoria que leva à classificação. A avaliação da aprendizagem constitui um meio indispensável à tomada de decisões por parte do professor, para continuidade da sua relação

pedagógica junto aos seus alunos e, assim, passou a ser compreendida como parte integrante do processo de ensino.

Segundo Hadji (2001), na avaliação, podemos considerar três possíveis objetos. Inventário é o primeiro, é ele que permite constatar se o aluno domina bem as competências e as habilidades que faziam parte do objeto de ensino. Diagnóstico é o segundo, nesse caso, a avaliação serve, então, para localizar o aluno no seu processo de aprendizagem e para diagnosticar suas lacunas na aquisição do conhecimento e suas dificuldades em relação ao que precisaria ter aprendido; sendo assim, seu emprego consiste em compreender a condição do aluno. Prognóstico é o terceiro e, com ele, fica sendo o papel da avaliação o de orientar o aluno nas suas escolhas escolares.

Atualmente a avaliação é entendida, na maioria das escolas, como uma política de demonstrações dos resultados e do rendimento escolar, sendo essa política balizada na aprovação e na reprovação, sem se preocupar com a aprendizagem. Nesse contexto, não há espaço para uma prática de avaliação que ajude na identificação e superação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor.

Optamos, neste trabalho, por utilizar o método qualitativo de pesquisa, o qual “Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Dessa forma, dividimos em três etapas os procedimentos metodológicos.

Em um primeiro momento, foi feita a análise do livro didático utilizado pelo professor para podermos verificar o metatexto<sup>3</sup> e as prováveis criações didáticas geradas pelo professor durante a aula. Nessa primeira etapa, buscamos estabelecer contato com o saber a ensinar, através da análise do livro didático utilizado. Considerando que este tem se mostrado como uma espécie de “texto do saber”, conforme a conceituação de Chevallard (1991), acreditamos ser possível, por meio de seu estudo, estabelecer as relações com o saber que será apresentado em sala de aula pelos professores – o saber ensinado. Nessa análise, iremos nos deter na apresentação dos conceitos e das atividades propostas pelo livro. Pois, assim, pudemos fazer

---

<sup>3</sup> O professor cria um texto para além do texto. Esse texto, embora fundamentando-se no texto de saber, está impregnado com suas próprias construções, pela sua relação ao saber, dentre outros elementos.

uma espécie de comparação entre o saber inicialmente previsto a ser ensinado e o saber a ser efetivamente ensinado por parte do professor.

Na sequência, realizamos as observações das aulas de um ano letivo inteiro, que foram gravadas com autorização do professor e dos pais dos alunos envolvidos na pesquisa. Durante as aulas, observamos também o comportamento dos alunos e suas intervenções, para que pudéssemos ter mais elementos para a análise de uma possível interferência da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, foram feitas as análises das provas escritas realizadas, buscando identificar as “interferências” dos fenômenos didáticos apresentados no cenário didático.

A escolha do sexto ano do Ensino Fundamental é devido ao fato de ser um período repleto de novidades. Mais professores, novas disciplinas, conteúdos mais complexos e, para alguns estudantes, uma nova escola, tudo isso, somado à entrada na adolescência.

## **A D**

Iniciamos nossa análise revendo as aulas gravadas durante o período letivo e fizemos alguns recortes para poder elencar elementos que dessem pistas sobre a possibilidade da existência de um contrato voltado para a avaliação, além da sua influência nos fenômenos didáticos. Apresentaremos alguns desses recortes e faremos comentários sobre eles, comentários esses que nos ajudaram na construção da análise final da pesquisa. Devemos deixar claro que, para avaliar os conteúdos matemáticos, o professor usou apenas provas escritas bimestrais. Foram adicionados pontos por assiduidade, comportamento e participação em sala de aula. Contudo, nenhum desses critérios visava um conteúdo matemático específico. Também não identificamos nenhuma atividade proposta que pudesse ser acrescida à nota final do bimestre, pois o professor acreditava que os outros critérios (assiduidade, comportamento e participação) já seriam suficientes para os alunos melhorarem suas notas, caso viessem a precisar.

Os recortes de aulas, apresentados a seguir, antecederam à prova do quarto bimestre realizada pelo professor. No primeiro recorte, o professor irá tratar sobre a história dos números naturais.

: Vou ler um texto pra vocês, façam silêncio pelo amor de Deus.

**A** A: Professor, é pra copiar o texto ou não?

: Agora não.

(Após a leitura do texto)

**A B:** Professor, por que era de três em três?

: Por que eles achavam mais fácil contar de três em três.

: Escreve isso aqui, ó. Copiem os símbolos e significados.

**A A:** Professor, eu sei o significado de tudinho.

: Tá ótimo, né, assim vai saber fazer os exercícios e a prova, né? (faz uma pausa e volta a falar) Pessoal, um aviso: marquem aí no caderno de vocês, pra depois não falarem que não sabiam. Nossa primeira prova de matemática, terça-feira, dia vinte e seis (26). Prova de matemática de todo o assunto que tem aí no caderno de vocês. (Um dos alunos se levanta em direção ao quadro para mostrar aos demais como deveriam fazer os símbolos)

: Ei, garoto vai pra onde? Senta aí, ô, explicação pra prova.

**A C:** Estuda esse assunto aqui, ó!

: Eu já disse, não presta atenção, fica conversando.

Em um determinado momento um aluno se vira para outro e pergunta em voz baixa:

**A D:** Pra que é isso?

**A E:** Sei não!

**A D:** E você sabe fazer isso?

**A E:** É só fazer igual ao dele (professor), mulher. Oxê!

Pudemos perceber, durante a fala do professor, que ele não buscou avançar nas discussões sobre o porquê da contagem ser de três em três, bastando que eles copiassem os símbolos e significados, e, ao repreender o aluno para prestar atenção, que era assunto de prova, foi percebido pelos alunos como uma “dica” para a futura avaliação. Por isso, o Aluno C afirmou para um colega próximo: “Estuda esse assunto aqui, ó!”

Esse diálogo entre os alunos nos faz perceber uma possível regra de um contrato que está sendo estabelecida – apesar de implícita – entre o professor e os alunos, já que em outras aulas isso se repete. Podemos supor que a regra seria: *Quando o professor diz que é explicação para prova, é por que será uma questão dela*. Essa regra realmente parece ser válida, pois, na avaliação, havia uma questão muito próxima da que ele reforçou em sala de aula.

Em relação à transposição, percebemos que o professor reserva maior atenção aos conteúdos que irão estar presentes na avaliação, isso fica claro ao afirmar que “Ei, garoto, vai

pra onde? Senta aí, ô, explicação pra prova”. Pois, em outros momentos durante a aula, mesmo que os alunos não estejam prestando atenção, não faz nenhum chamamento ou repreensão verbal a eles. O professor faz uma seleção (prioritária) do que deve ser “realmente aprendido” em sala de aula, e essa seleção está atrelada à avaliação, ou seja, o que acredita ser mais importante para ser aprendido pelos seus alunos, ele seleciona para a avaliação. Essas escolhas ocorreram em todas as avaliações que tivemos acesso durante a coleta de dados.

Ainda em relação ao recorte anterior, no momento em que os dois alunos conversam e questionam: “Pra que é isso?” podemos fazer a seguinte conjectura: os alunos buscam estar em conformidade com o professor, que nesse momento adquire status de Instituição. Essa conformidade pode levar o professor a crer que seus alunos alcançaram o objetivo de apreender aquilo que foi ensinado, caso não perceba o que está ocorrendo com seus alunos. Esse sucesso, conforme Moretto (2003) nos aponta, na realidade, um pseudo-sucesso, pois os alunos não avançaram na compreensão do conteúdo, e sim em uma forma de resolver por semelhança das tarefas ou das atividades propostas.

Nesse momento, não podemos dizer se é um efeito de contrato ou de transposição já que, apesar de distintos os fenômenos, não conseguimos identificar seus limites. Isso é posto, visto que a ação dos alunos pode ser decorrente de uma regra implícita do contrato didático em que “os alunos devem repetir o que o professor faz” ou a transposição que ocorre na sala de aula não atinge a compreensão dos alunos, fazendo que eles repitam por similaridade a resolução apresentada pelo professor.

Apresentamos outro recorte, só que agora do dia da avaliação. Podemos perceber ainda outro elemento que pode ser um efeito tanto do contrato didático como da transposição realizada.

**A**     **A:** Professor, decorei tudo, viu? (Ainda fora da sala de aula)

          : Tá certo. (Ao entrar na sala de aula o professor organiza os alunos em filas e lugares definidos, conforme sua rotina).

          : Guardem os cadernos que vou distribuir as provas. E primeira coisa que vocês vão fazer é colocar o nome e o número, de caneta, e o resto da prova de grafite. (Em seguida, o professor lê a prova, questão por questão, e pergunta aos alunos) Vocês lembram como é que faz? Lembram que expliquei, né?

          : (Apontando para as questões da prova, diz) Lembra que expliquei esse aqui, né? Esse aqui também? Expliquei aqui não foi? Agora só se levantem quando terminarem a prova e forem entregar. (Logo em seguida, um aluno o



chama e pergunta algo referente à prova, outro também chama e o professor pede que os alunos façam silêncio e concentrem-se para fazerem a prova, dizendo) Desse jeito, tá parecendo um exercício.

**A**      **E:** Professor, terminei.

              : Você terminou muito rápido, sente-se lá e dê uma verificada. (Uma das questões é objeto de dúvida, e os alunos buscam tirar as dúvidas com o professor, que fala com toda a turma) é do jeito lá dos exercícios, lá do caderno. Só que lá era uma Igreja, um clube, um jardim [...] e aí é a letra A, no lugar da Igreja.

Nesse diálogo, queremos apontar alguns efeitos que podem ter surgido durante as aulas, referentes à transposição e ao contrato didático. O primeiro seria em relação à condição de conformidade, pois o aluno, ao afirmar para o professor: “decorei tudo, viu?”, deixa-nos a impressão de que, para se sair bem na avaliação, deverá ter decorado tudo, ou seja, repetir o que o professor fez ou apresentou em sala de aula. Mesmo que o professor não tenha explicitado isso como uma regra, somos levados a acreditar que os alunos já perceberam, por avaliações anteriores aplicadas por esse professor, que decorar seria o caminho do “sucesso” na avaliação.

Quanto à transposição, ele busca evitar um possível efeito nocivo, no momento em que mostra que a questão da prova é parecida com a trabalhada em sala de aula, só que com outro enunciado: “... é do jeito lá dos exercícios, lá do caderno. Só que lá era uma Igreja, um clube, um jardim (...) e aí é a letra A, no lugar da Igreja”. Nesse caso, o possível erro, por parte do aluno, ocorreria devido a não conseguir fazer relação com as atividades realizadas em sala de aula, provavelmente por perceber que os alunos “decoravam tudo” e por não identificarem a Igreja não saberiam resolver a questão proposta na avaliação.

**C**

A avaliação é, para esse professor, um instrumento que o ajuda a acompanhar a evolução ou o aprendizado dos alunos diante de suas expectativas e concepções do que é ensinar e do que é aprender. Sobre esses aspectos, pudemos perceber, diante das observações feitas nessa pesquisa, que o professor sinaliza o que será cobrado em sua avaliação a partir de “sinais ou dicas” aos alunos. Percebemos que, quando um conteúdo será cobrado na avaliação, o professor chama a atenção dos alunos com palavras-chave, tais como: “Olhem

pra cá que isso é importante”; “Prestem atenção! Depois não digam que eu não ensinei isso!”; ou, então, de forma mais direta: “Isso aqui é questão de prova!”; “Explicação pra prova!”. Essas ações indicam as escolhas dos saberes eleitos como significativos e importantes para esse professor, e que estarão em sua prova. Os dados coletados nos possibilitaram verificar que as questões propostas nas avaliações bimestrais seguiram as atividades que são ressaltadas como importantes em sala de aula.

Poderíamos pensar que o conceito de contrato didático poderia dar conta do que acontece com a avaliação, afinal, seriam as expectativas geradas pelo professor quanto ao conjunto dos comportamentos dos alunos diante uma situação didática.

No entanto, no caso da avaliação, há um conjunto de regras que são construídas especificamente para esse momento. Não seria uma quebra ou ruptura de uma regra do contrato negociado, pois esses princípios ocorrem regularmente durante os períodos avaliativos, ou seja, eles estabelecem-se como regras (implícitas ou explícitas) exclusivamente para esses momentos, o que não representaria uma quebra ou ruptura do contrato vigente.

Assim sendo, entendemos que existe um contrato que é específico para o momento de verificação da aprendizagem dos alunos, o *Contrato de Avaliação*. Nesse contrato, seriam apresentadas expectativas do professor quanto aos saberes que devem ser avaliados, de que forma serão apresentadas as questões e como devem ser as respostas fornecidas pelos alunos. Nesta pesquisa, os dados coletados identificam que o professor dá dicas do que seria cobrado e quais as formas para se obter “sucesso” nas avaliações.

Apesar de nosso trabalho se caracterizar como um estudo de caso, acreditamos que cada professor realiza um contrato de avaliação de acordo com as suas concepções do que é ensinar e do que é aprender, além da relação que possui com o saber em jogo. Atualmente, é comum percebermos em concursos públicos que os candidatos se preparam de acordo com a instituição que prepara a prova, ou seja, é como se essas instituições tivessem um modelo ou forma de apresentar ou formular suas questões. Igualmente, os cursos preparatórios para concursos separam as provas de acordo com os Institutos ou Fundações que são responsáveis pela elaboração do concurso.

Para finalizar, entendemos que é importante ressaltar que a seleção dos conteúdos e as dicas em sala de aula, feitas pelos professores, podem ser possíveis efeitos nocivos dos fenômenos da transposição e do contrato didático, ao contrato de avaliação, quanto à construção de conhecimento do aluno, pois essa seleção e as dicas podem fazer com que os

alunos detenham-se apenas nos conteúdos que estarão presentes na avaliação, em detrimento dos demais conteúdos que não serão contemplados, fazendo, assim, com que alguns conceitos trabalhados sejam comprometidos devido aos recortes (ou escolhas) feitos pelo professor.

ARSAC, G.; DEVELAY, M. & TIBERGHEN, A. I. . Lyon: IREM, 1989.

CHEVALLARD, Y. I. . Buenos Aires: Aique, 1991.

\_\_\_\_\_. I. A D. . Recherches en Didactiques des Mathématiques, 1999. p. 221-260.

HADJI, C. A D. . Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HENRY, M. D : une présentation de la didactique en vue de la formation des enseignants. (M. C. dos Santos, Trad.). Les Publications de l'IREM de Besançon, 1991. p. 01-10.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. : abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, V. P. : um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas (3a ed.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIS, L. C. D : uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.