

# REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA DO CONTRATO DIDÁTICO NUMA CLASSE HOSPITALAR A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS

## REFLEXIONS ABOUT THE DYNAMICS OF THE DIDACTICAL CONTRACT IN A HOSPITAL CLASSROOM BASED ON A SCIENCE TEACHING SITUATION

Caroline Zabendzala Linheira<sup>1</sup>

Mariana Brasil Ramos<sup>1</sup>

1. Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica/ [caroline@ced.ufsc.br](mailto:caroline@ced.ufsc.br)

### RESUMO

Classe hospitalar é um espaço destinado à educação em ambientes hospitalares que garante o atendimento escolar especial às crianças e adolescentes enfermos. Embora seja considerada uma modalidade do ensino formal, as particularidades desta criam uma dinâmica de sala de aula bastante diferenciada. Este artigo se propõe a discutir a presença de um Contrato Didático neste ambiente, a partir de duas situações de ensino de ciências vivenciadas numa classe hospitalar. Algumas pesquisas desta área específica do ensino têm o propósito de criar metodologias específicas, de maneira que o ensino hospitalar possa cumprir com seus objetivos educacionais e sociais. O cotidiano hospitalar favorece o estabelecimento de uma dinâmica escolar própria, que adiciona à tríade professor-aluno-saber, a fragilidade física e emocional dos alunos, a inconstância e a multisseriação das turmas. Tais aspectos permitem tecer discussões a cerca do contrato didático estabelecido, a fim de se contribuir para o processo de ensino de ciências em classes hospitalares.

**Palavras-chave:** contrato didático; classe hospitalar, ensino de ciências, educação especial.

### ABSTRACT

Hospital classroom is a space destined to the education in hospital environments that guarantees the attendance to school. It is specially designed to ill children and adolescents. Although considered a formal education modality, its particularities create a very different classroom dynamics. This article proposes to discuss the existence of a Didactic Contract in this environment based on two situations of education of sciences lived deeply in a hospital classroom. Some research of this specific area of education has the intention to create specific methodologies, this way hospital education can fulfil with its educational and social objectives. The hospital routine favours the establishment of its own school dynamics that adds to the triad professor-pupil-knowledge, the physical and emotional fragility of the pupils, the inconstancy and the multigrade of the groups. Such aspects allow to weave quarrels about the established didactic contract, in order to contribute for the process of education of sciences in hospital classrooms.

**Keywords:** didactic contract; hospital classroom; sciences education; special education. to five words.

## APRESENTAÇÃO

No contexto da Didática das Ciências, podemos nos valer de algumas teorias para o embasamento de análises de situações de ensino diversas. Exemplos destas seriam as concepções que envolvem as noções de Contrato Didático, levantadas inicialmente por Brousseau em seus estudos sobre a Didática da Matemática. Estas noções constituem um referencial de análise para as relações entre alunos, professor e saberes que se estabelecem em uma dada situação de ensino. Através do conhecimento destas relações, tornar-se-ia mais fácil buscar um aprimoramento das estratégias metodológicas que atinjam os objetivos educacionais propostos por um professor. Contudo, estas teorias vêm sendo desenvolvidas a partir de situações tradicionais de ensino, em escolas regulares. No entanto, não é apenas nestas situações que o ensino de ciências se faz presente. Exemplo disso é o estabelecimento, no Hospital Infantil Joana de Gusmão (HIJG), de duas turmas de classes hospitalares (uma de 1ª a 4ª séries e outra de 5ª a 8ª séries) que trabalham conteúdos científicos durante as aulas. Tratando-se, no caso, de uma condição de ensino diferenciada das escolas regulares, seria possível analisar, através deste referencial, as relações entre professor, alunos e saberes, em uma classe hospitalar? É neste sentido que buscamos tecer uma análise sobre a existência (ou não) de um contrato didático numa classe hospitalar, refletindo sobre suas particularidades e procurando contribuir para a construção de uma prática pedagógica, no que se refere à educação científica, em classes hospitalares.

## A CLASSE HOSPITALAR

A classe hospitalar é um espaço pedagógico dentro de hospitais, destinada a promover a continuidade do processo de escolarização formal de crianças e adolescentes que se encontram por motivo de doença afastados da escola. Embora esse tipo de atendimento seja garantido pela legislação brasileira, não há ainda entre os educadores, um consenso quanto a sua operacionalização. Isto porque a criação das classes hospitalares se dá de acordo com a disponibilidade de profissionais em cada hospital, a partir de suas vivências e percepções. Além disso, é preciso contar com apoios diversos da estrutura administrativa, como a disponibilidade de verbas, espaço físico, contratação de profissionais, etc.

No Brasil, o primeiro espaço escolar dentro de um hospital data de 1950, no Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro. O número total de classes hospitalares atualmente não é preciso, em função da ainda pequena articulação entre elas. No entanto, Fontes (2004) aponta um total de 80 classes representadas num encontro sobre o tema no ano de 2000.

No estado de Santa Catarina existem oficialmente 12 classes em 11 municípios diferentes. A primeira delas foi criada em 1998 no HIJG, destinada prioritariamente ao atendimento de crianças de 1ª a 4ª séries. O sucesso desta iniciativa, aliado à demanda de alunos-pacientes de outras séries, incentivou a implantação de uma sala exclusiva para o atendimento de escolares de 5ª a 8ª séries no ano de 2003.

Entretanto, em diversos hospitais, devido à falta de espaço físico e de profissionais, a distinção de níveis de ensino (séries) não é possível. Desta maneira, muitos professores de classes hospitalares atendem individualmente aos alunos-pacientes de 1ª a 8ª série, mesmo que num espaço único, que em muitos casos é ainda compartilhado com as atividades de recreação.

Ao que se pode perceber, a estrutura física e os recursos (humanos e financeiros) contribuem para determinar as possibilidades de trabalho nas classes hospitalares. Esta situação é, sem dúvida, similar à que ocorre em escolas regulares, onde a falta de recursos implica na qualidade do serviço. Todavia, outras tantas variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem neste contexto são conhecidas e descritas a seguir.

A implantação de classes hospitalares de 5ª a 8ª séries e o desenvolvimento de propostas de ensino adequadas são também dificultadas pela falta de estudos sistemáticos e referências na área. Há também divergências sobre as necessidades das crianças e adolescentes hospitalizados. Neste sentido, podemos perceber a existência de duas correntes teóricas, que discutem o trabalho pedagógico em hospitais. A tradicional pautada na legislação defende a existência de uma escola com objetivos educacionais bem definidos relacionados aos conteúdos sistematizados e historicamente acumulados. A segunda corrente, de caráter terapêutico, sugere a construção de uma prática pedagógica com características próprias do contexto de hospitalização, que busca auxiliar a recuperação do paciente, através de atividades que apenas beneficiem sua qualidade de vida durante a internação, não levando em conta a sistematização de saberes proposta pela outra corrente (FONTES, 2004).

Apesar do trabalho na classe hospitalar do HIJG tender à corrente tradicional, um grupo de pesquisa foi formado, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de estudar o desenvolvimento das aulas, visando à criação de estratégias metodológicas que considerem também o contexto que envolve esta classe.

#### **A ROTINA NA CLASSE HOSPITALAR DE 5ª A 8ª SÉRIE DO HIJG**

A classe difere da escola regular em muitos aspectos. Um deles corresponde à multisseriação da classe, ou seja, o fato desta abarcar alunos de diferentes séries num mesmo momento, o que, freqüentemente, causa certa surpresa aos alunos, porém não impede a interação entre estes e o professor. Um outro fator importante diz respeito à não-obrigatoriedade da freqüência que é, em alguns casos, um obstáculo à participação. O que leva os professores desta classe a pensar que, talvez, a referência que os alunos-pacientes estão trazendo de escola não seja muito positiva...

Não há também nesta classe uma avaliação com o objetivo de atribuir notas aos alunos. Além disso, a seleção de conteúdos e o desenvolvimento das aulas seguem padrões bastante diferenciados de uma escola regular. As aulas, normalmente têm início e fim num mesmo período, uma vez que o professor não tem garantia de que seus alunos serão os mesmos na próxima aula, dada a rotatividade dos alunos-pacientes. No caso do HIJG, não são estimulados questionamentos sobre as enfermidades dos próprios alunos-pacientes, em razão da fragilidade física e emocional dos mesmos, embora eles tenham liberdade para verbalizar suas dúvidas e incertezas espontaneamente. Ao mesmo tempo, é importante destacar que acreditamos que aspectos relacionados ao cotidiano e aparatos hospitalares possam constituir fontes promissoras para o ensino de ciência naquele ambiente.

Diante de tais especificidades percebemos que os momentos pedagógicos na classe hospitalar envolvem fatores que, muitas vezes, ultrapassam as investigações propostas por Brousseau acerca do Contrato Didático, superando as relações entre o professor da classe, os

alunos da classe e os saberes em jogo. E por este motivo traçamos uma análise à luz deste referencial, que será discutido a seguir.

## O CONTRATO DIDÁTICO

De acordo com Brousseau, podemos perceber dois tipos de relação que um aluno pode estabelecer com o conhecimento: aquela que se institui fora do contexto de ensino (ou seja, sem que haja uma intenção de apropriação desse conhecimento), à qual se atribui o nome de situação a-didática e aquela elaborada pelo professor, com uma intencionalidade didática, à qual se atribui o nome de situação didática. O autor destaca ainda que, para adaptar-se a novas situações, o aluno deve construir conhecimentos que concedam a ele a capacidade de resolver problemas relacionados às mesmas. Isto, porém, pode ser feito sem o auxílio de um educador (BROUSSEAU, 1999, p. 48-50).

Mas, contextualizando este aluno no mundo atual, de tamanha amplitude cultural e contatos intelectuais provenientes de diversos campos de conhecimento, percebe-se a necessidade de um estímulo maior aos alunos, para que estes possam adquirir conhecimentos suficientes, inserindo-se de forma mais adequada na sociedade como um todo. Neste sentido, a intenção didática se faz necessária. Coloca-se, então, a diferença fundamental entre situação didática e a-didática: a segunda seria aquela com a qual os estudantes se deparam fora do contexto de ensino, ou seja, qualquer situação da vida na qual um certo conhecimento será exigido do estudante para que este busque uma solução para um problema, articulando conhecimentos necessários para este fim. Entretanto, quando, durante sua prática pedagógica, um professor seleciona saberes, de forma artificial, que instrumentalizem um aluno a, posteriormente, se confrontar com um problema real, do cotidiano (situação a-didática), buscando a construção de conhecimentos que o permitam fazê-lo, pode-se dizer que esta constitui uma situação didática. De acordo com Brousseau:

(...) o professor procura transmitir ao aluno uma situação a-didática que provoque nele a interação mais independente e mais fecunda possível. (...) O professor está, pois, envolvido num jogo com o sistema das interações do aluno com os problemas que ele lhe coloca. Este jogo ou esta situação mais vasta é a situação didática. (BROUSSEAU, 1999, p 50.)

A situação didática, portanto, ocorre num espaço onde o ensino é intencional, não acontecendo ao acaso e dependendo das escolhas de um professor. A forma como um professor organiza uma situação didática, pode ser chamada de contrato didático. Astolfi define o contrato didático como

um sistema de obrigações recíprocas, largamente implícito, que determina o que cada parceiro didático – o educando e o educador – tem a responsabilidade de gerir, e do qual será, de um modo ou de outro, responsável perante o outro. (ASTOLFI, 1997, p. 60<sup>1</sup>)

Moretti e Flores (2002, p. 01) afirmam que “este contrato fixa os papéis e as funções de cada uma das partes [professor e alunos]. Os termos do contrato mantêm-se largamente implícitos, mas isto não quer dizer que eles não sejam conhecidos”. E, segundo Brousseau, este

<sup>1</sup> Tradução livre do trecho: “un système d’obligations réciproques, largement implicite, qui détermine ce que chaque partenaire didactique – l’enseignant et l’enseigné – a la responsabilité de gérer, et dont il sera d’une manière ou d’une autre, responsable devant l’autre”.

contrato é específico dos conhecimentos em jogo e, portanto necessariamente perecível: os conhecimentos e o saber evoluem e se transformam, enquanto que o contrato pedagógico tende a ser estável. Os momentos de ruptura permitem a evidência experimental do contrato didático. (BROUSSEAU apud JONNAERT, 1996, p. 1.)

Trata-se, portanto, de um acordo subentendido, estabelecido entre professor e alunos acerca de um saber que se encontra em questão em um dado momento desta relação. Sendo assim, o contrato didático não é fixo, mas sim, específico para cada situação didática, modificando-se com a mudança dos atores envolvidos na mesma (alunos, professor e saberes trabalhados). Além disso, normalmente, os alunos não percebem a existência do contrato didático. Esta característica é fundamental pois, uma vez que o aluno compreenda o contrato didático, seria difícil para o professor perceber se um sucesso alcançado pelo aluno na situação didática corresponde a uma aprendizagem efetiva do saber pretendido ou apenas à compreensão de como funciona o contrato que este professor propõe e negocia com o aluno. De acordo com Ricardo, Slongo & Pietrocola,

aquele aluno que adquire a percepção dos assuntos exigidos nas avaliações, ou seja, aquele que joga o jogo, também corre riscos. Ao mesmo tempo em que ele se sai bem na relação didática, livra-se bem das avaliações, pode estar engessado em um processo padronizado, fechado a qualquer tipo de inovações. Qualquer pequena mudança nesse jogo pode colocar também esse aluno para fora da relação. Aliado a isso, não há garantias de aprendizagem nesse aluno, pois ele pode muito bem estar seguindo duas lógicas: aquela da sala de aula, ou seja, em dar respostas que o professor quer; e aquela lógica de fora da escola, na qual se mantêm suas concepções alternativas sobre a leitura que faz da “realidade”. Esse engessamento dificulta essa relação que não é apenas entre professor e aluno, mas também entre os saberes. (RICARDO, SLONGO & PIETROCOLA, 2004, p. 02)

Portanto, o contrato didático se situa no domínio do implícito e a sua percepção normalmente se evidencia nos momentos de ruptura deste contrato. As rupturas do contrato didático podem ocorrer de diversas maneiras e correspondem ao não cumprimento das funções estabelecidas no contrato por uma das partes – professor ou aluno. Elas podem conduzir a situação didática a uma renegociação, para potencializar a busca de um saber ou impedir a continuidade do processo didático. Segundo Ricardo, Slongo & Pietrocola:

a ruptura traz consigo a extrapolação dos limites do grau de responsabilidade e incerteza que comportam cada um dos envolvidos no processo ao desempenharem seus papéis frente ao saber. (RICARDO, SLONGO & PIETROCOLA, 2004, p. 05)

Retomando neste momento a situação da classe hospitalar, objeto de nosso estudo, buscamos analisar, a partir de uma situação didática em ensino de ciências nesta classe (descrita abaixo), como se configura a dinâmica que envolve o contrato didático nestas condições.

## **DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DIDÁTICA**

A professora de ciências, uma das autoras deste trabalho (Caroline Linheira), integrou a equipe docente desde a implantação da classe de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, bem como, o Grupo de Estudos e Pesquisas Processos de Escolarização em Ambientes Hospitalares (UFSC/HIJG). A seguir apresentaremos a descrição de uma aula de ciências, com duração de uma hora e meia, ministrada por esta professora para uma turma de quatro alunos, coincidentemente um de cada série (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>) do ensino fundamental. Em seguida, apresentaremos a aula subsequente a esta, com duração de uma hora e meia, ministrada pela mesma professora para cinco alunos (dois

alunos da 6<sup>a</sup>, dois alunos da 7<sup>a</sup> e um aluno da 8<sup>a</sup> série), sendo que três integrantes deste grupo eram diferentes do grupo anterior. Esta descrição é baseada em registro escrito (diário de campo) da professora em questão.

Aula1 – Classificação de vertebrados em peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos

- Data: 25 de outubro de 2004.

- Alunos presentes: C. 11 anos (5<sup>a</sup> série); V. 12 anos (6<sup>a</sup> série); Ra. 13 anos (7<sup>a</sup> série) e Ta. 14 anos (8<sup>a</sup> série).

- Objetivos da aula:

Compreender o que são critérios de classificação;

Identificar características morfofisiológicas nos vertebrados;

Discutir os motivos do estudo da classificação em ciências;

- Metodologia:

Diante de uma coleção de exemplares de borracha, escolher 3 animais a partir de um critério de classificação;

Apresentar ao grupo sua escolha, o grupo deve tentar descobrir qual foi o critério estabelecido pelo colega;

Discussão com o grupo sobre como se constituem critérios de classificação;

Exposição sobre a importância da classificação para os estudos científicos.

- Resultados:

A aluna C. não conseguiu encontrar um critério, teve dificuldade para compreender o conceito de critério de classificação; o aluno V. classificou os animais segundo as características de mamíferos; o aluno Ra. utilizou o critério presença de penas para classificar os animais; enquanto a aluna Ta. classificou os animais de acordo com seus hábitos alimentares em carnívoros.

Quando o assunto hábitos alimentares estava sendo discutido, um comentário de uma aluna da 8<sup>a</sup> série chamou sua atenção: “eu não como ovos porque fico com pena dos pintinhos que deixam de nascer!”. Tal comentário provocou discussão, principalmente pelo fato de um aluno, que reside no interior do estado, ter em sua casa uma criação de galinhas e constatar, por observação, que nem todos os ovos postos pelas galinhas geram pintinhos. Como este não era o objetivo da aula, a professora achou necessário retomar o tema numa aula posterior. Esta não é

uma prática comum na classe (retomar um assunto numa próxima aula) e só ocorreu pela certeza de que a aluna que trouxe o problema estaria presente na aula subsequente.

#### Aula 2 – O ovo e o pintinho

- Data: 27 de outubro de 2004.

- Alunos presentes: Ra. 13 anos (6ª série); Ro. 12anos (6ª série); J. 12 anos (7ª série); Th. 14 anos (8ª série) e Ta. 14 anos (8ª série).

- Objetivos:

Compreender a estrutura de um ovo de galinha;

Discutir a função fisiológica do ovo/óvulo na reprodução das aves;

- Metodologia:

Observação de um ovo de galinha cru e um ovo cozido para identificação de suas partes;

Exposição de conceitos: gametas e fecundação;

Leitura de um texto da revista Ciência Hoje das Crianças que resumia os conceitos desenvolvidos durante aula;

Exibição de um vídeo da série “De onde vem ?” que relata o trajeto dos ovos desde a granja até a casa das pessoas.

Elaboração de uma redação com o tema o ovo e o pinto. Esta avaliação teve como objetivo identificar pontos comuns de compreensão e dúvida dos alunos-pacientes ao final do processo.

- Resultados: De acordo com a professora, os objetivos da aula foram alcançados, refletindo diretamente nesta avaliação realizada pelos alunos.

#### **ANÁLISE DA SITUAÇÃO DIDÁTICA**

Algumas decorrências das condições especiais de ensino na classe hospitalar, mencionadas anteriormente, trazem implicações importantes para o estabelecimento de contratos didáticos em tais situações. Uma delas diz respeito à escolha dos saberes a serem ensinados que devem contemplar os conteúdos do currículo regular – saberes de referência, estabelecidos socialmente, no caso, a Proposta Curricular do Estado (1998) e, ao mesmo tempo, às estratégias de ensino adotadas, que devem ser acessíveis a diferentes faixas etárias, já que se trata de uma turma multisseriada. Na situação analisada, percebemos que isso pode trazer certas dificuldades, como no caso da aula 1 descrita, onde uma aluna de 5ª série não conseguiu acompanhar o

desenvolvimento da aula com tanta desenvoltura, já que nunca havia trabalhado este tipo de prática em sua vida escolar (segundo a Proposta Curricular do Estado (1998), e grande parte dos livros didáticos de ciências, o estudo das classificações biológicas é desenvolvido na 6ª série). É interessante destacar que, em situações a-didáticas, nesse caso, pensando-se em uma situação cotidiana, a prática de classificação é uma coisa comum: classificamos roupas, programas de televisão, lápis, canetas, etc. Porém, talvez, como uma quebra do contrato didático estabelecido na escola regular que a aluna freqüentava, ela estivesse esperando que a professora, dentro da situação didática, explicasse um conceito para que ela pudesse utilizá-lo (em um exercício). Foi difícil para a aluna perceber o que seria uma “classificação de vertebrados”. Já os alunos que passaram por esta prática anteriormente, não encontraram dificuldades em realizar a tarefa. É interessante colocar que, na realização da tarefa, estes trouxeram características de classificação dos vertebrados que são tradicionalmente ensinadas na 6ª série em escolas regulares e não levantaram outras características, o que nos leva a questionar se eles compreenderam o que seria uma prática de classificação ou se apenas reproduziram o discurso do professor de suas escolas regulares de origem. Seria este um aprendizado efetivo, ou um efeito do contrato, tal como o efeito Topaze aquele em que o professor faz perguntas já esperando certas respostas dos alunos (MORETTI & FLORES, 2002, p. 4)?

Na falta de estudos que apontem indicativos para a seleção de conteúdos para as aulas em classe hospitalares de 5ª a 8ª série, a escolha tem sido feita atualmente com base nas experiências e preferências daqueles professores. Dada a rotatividade de alunos na classe, o professor não pode contar com a próxima aula para continuidade do assunto trabalhado, como foi dito anteriormente. Isto impede ainda que aulas sejam preparadas considerando interesses pessoais de alunos. Este é um pressuposto já estabelecido nas práticas da classe hospitalar do HIJG, constituindo, portanto, elemento importante dos contratos didáticos estabelecidos nesse ambiente de ensino.

No caso das situações apresentadas, o conteúdo desenvolvido na aula 1 foi escolhido pela professora obedecendo aos critérios acima descritos. Na aula 2, porém, a professora escolheu romper com esta regra, pois a situação a-didática levantada pela aluna na primeira aula parecia um bom ponto de partida para uma situação didática. Deste modo, podemos inferir que a professora seguiu os passos colocados por Brousseau, ao perseguir a situação a-didática através de uma situação didática, mesmo quebrando uma regra do contrato pré-estabelecido. De acordo com Brousseau:

A situação a-didática final de referência, aquela que caracteriza o saber, pode ser estudada de forma teórica, mas, na situação didática, constitui, tanto para o professor como para o aluno, uma espécie de ideal para o qual eles devem convergir: o professor deve ajudar incessantemente o aluno a despojar a situação de todos os seus artifícios didáticos, sempre que isso é possível, para ficar com o conhecimento pessoal e objetivo. (BROUSSEAU, 1999, p. 50)

Assim, ao partir de uma situação a-didática para desenvolver uma situação didática, parece-nos que esta professora se aproxima ainda mais do objetivo final de ensino colocado por este autor. Além de quebrar o contrato no que se refere à continuidade das aulas, percebemos que esta professora também o faz ao buscar na situação a-didática o desenvolvimento da situação didática, diferentemente de algumas práticas tradicionais estabelecidas no ensino regular de ciências no Brasil, nas quais as situações a-didáticas visadas não estão bem-estabelecidas, transformando os saberes a serem ensinados em situações didáticas com fim em si mesmas, sem vistas a uma concreta.

As colocações anteriores remetem para uma outra regra importante do contrato do hospital, ocasionada pela não-obrigatoriedade de frequência à classe. Esta regra implica em metodologias e conteúdos selecionados que sejam convidativos e agradáveis aos alunos. A preocupação em abordar assuntos convidativos aos alunos, levou a professora a continuar uma aula, em função de uma aluna que colocou uma questão e que estaria presente na aula subsequente, quebrando a regra da não-continuidade das aulas, porém tendo em vista um estímulo à frequência, através do desenvolvimento de assuntos convidativos, manteve esta regra do contrato.

A avaliação na classe hospitalar consiste em outro ponto de relevância em nossas discussões, já que, não há comprometimento do professor em atribuir uma nota ao aluno. Nesse sentido a avaliação permite que o professor reflita sobre sua prática, diferentemente dos contratos estabelecidos em turmas regulares. Porém, mesmo não sendo obrigatória, a avaliação foi realizada por todos os alunos, sem questionamentos. O que nos leva a crer que mesmo em condições diferenciadas, quando estabelecido um contrato, a regra que se destaca é a da função do professor como organizador das situações e, dos alunos, como realizadores das tarefas. Como nos coloca Jonnaert:

Na relação didática, há uma tendência natural em manter a estabilidade do contrato, isto é, cada parceiro procura manter-se em dia quanto ao papel que deve desempenhar, afinal, há uma expectativa recíproca entre professor e alunos. (JOANNERT apud RICARDO et al, 2004, p. 5)

Ou, talvez, refletindo sobre este e os outros episódios analisados, estejamos lidando com uma relação diferente na classe hospitalar: a co-existência de dois contratos didáticos nesta situação didática.

### **CONTRATO OU CONTRATOS DIDÁTICOS NA CLASSE HOSPITALAR?**

Conforme mencionamos anteriormente, as condições de ensino estabelecidas na classe hospitalar em questão demandam uma porção de regras consensuais entre os professores que acabam por constituir ou implicar em regras do próprio contrato didático que se tenta estabelecer neste ambiente de ensino. Estas regras, porém acabam, em muitos momentos, por se confundir com as regras do contrato didático estabelecido entre os alunos e os professores de suas escolas regulares de origem.

Pensando nos alunos que frequentam a classe hospitalar, percebemos que, em comum, todos têm em mente seus contratos estabelecidos nas escolas de procedência com seus professores e, apesar de suas origens serem diversificadas, contemplando cidades de todo o estado de Santa Catarina, as regras destes contratos nos parecem muito similares: o professor ensina, o aluno aprende; o professor fala, faz perguntas esperando respostas corretas pré-determinadas que devam ser respondidas pelos alunos; as avaliações têm sempre um caráter classificatório e implicará na aprovação ou reprovação dos alunos; os alunos contam com uma continuidade das aulas, como pudemos perceber pela situação analisada; doenças, em geral, são trazidas para discussão em aulas de ciência, bem como aparatos hospitalares (não existe um cuidado nesse sentido, pois não se pressupõe que os alunos não estejam saudáveis). É possível perceber que tais regras acompanham os alunos e os caracterizam como tal, em qualquer instância que os remeta à escola. Ainda que a classe hospitalar do HIJG privilegie relações com o ensino regular, suas especificidades não permitem que todas as relações professor-aluno-saber se

estabeleçam da mesma forma. Essas diferenças implicam em descompassos que podem contribuir para um sucesso apenas parcial dos objetivos educacionais perseguidos pelos professores da classe hospitalar.

Refletindo sobre a dificuldade que a aluna C. de quinta série apresentou, percebemos como a questão da multisseriação da classe pode influenciar uma condição estabelecida em escolas regulares, que denotam a vigência de um outro contrato. O fato de a aluna apresentar dificuldades nesta prática reflete um pouco as práticas normalmente trabalhadas em escolas regulares, como o início da aula através de uma explicação do professor, seguida de uma atividade ou exercício. Ao inverter-se esta ordem, a aluna, que não tinha estudado estes conceitos anteriormente, apresentou dificuldades na realização da tarefa, pois o contrato que ela trouxe para a classe determinava uma outra ordem das coisas. Além disso, ainda avaliando esta questão, percebemos como os outros alunos, que já haviam estudado estes conceitos, reproduziram os discursos de seus professores, trazendo “as respostas certas” estudadas por eles anteriormente, e não outras formas de se trabalhar as práticas de classificação.

A questão da avaliação também se torna importante nestas análises, porque também parece remeter à co-existência de dois contratos. Mesmo com a não-obrigatoriedade desta avaliação (aula 2), todos os alunos decidem cumpri-la. Talvez, não porque o contrato da classe hospitalar determine esta ação (pois ele não o faz), mas o contrato da escola regular de cada aluno certamente o faz! Neste sentido, novamente percebemos, entre os alunos, a prevalência do contrato da escola regular.

No Brasil existem poucos cursos de formação de professores hospitalares que são, em geral, intitulados “pedagogia hospitalar” e envolvem questões diversas sobre tal ambiente. As investigações realizadas na classe de 5ª a 8ª série no HIJG, visam também recolher informações que fossam fomentar a formação de licenciados para esta situação específica.

A concepção de ensino para classes hospitalares que vem sendo discutida pelos professores no HIJG, tem sua fundamentação em estudos teóricos e nas experiências acumuladas pela prática destes professores no ensino regular e na própria classe desde 2003. Desta forma, é possível constatar que há um contrato didático tentando ser estabelecido por esses professores, mesmo que esta idéia não seja explícita entre os mesmos.

Enquanto convidam os alunos-pacientes em seus leitos para participarem das aulas, os professores procuram provocar sua curiosidade, descrevendo a classe como um ambiente interessante e diferente. Em contrapartida, denominam este ambiente como uma classe, uma escola. Tal espaço tem significados bem delineados para os alunos-pacientes, de forma que quando estes se deslocam para a classe hospitalar, levam consigo regras implícitas do “jogo” estabelecidas em suas escolas de origem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebemos, através de nossas análises, a vigência de dois contratos didáticos: um trazido pelo aluno e outro tentando ser estabelecido pelo professor da classe hospitalar. Segundo as premissas da teoria de Brousseau, as regras do Contrato Didático seriam estabelecidas diante de cada situação didática, modificando-se de acordo com a mudança dos atores envolvidos (alunos, professor, saberes). Porém, algumas das regras estabelecidas nas escolas de origem dos alunos

parecem estar de tal forma intrínsecas ao processo de ensino para eles, que dificultam a construção de um novo contrato didático nas atividades da classe hospitalar. Pensamos que uma possível razão para tal comportamento seria o período relativamente curto de convivência entre os alunos e professores no hospital. Talvez a falta um vínculo temporal comprometa o estabelecimento de um contrato exclusivo da classe hospitalar.

Este descompasso parece contribuir de forma relevante para uma insatisfação, ainda que parcial, tanto dos professores da classe em relação a suas práticas, como dos alunos que a frequentam. Isso se deve, a nosso ver, ao conflito de expectativas que se configura, quando da co-existência de dois contratos na situação didática: por um lado, os alunos esperam desempenhar papéis que lhes foram oferecidos pelos contratos de suas escolas regulares (como realizadores de tarefas, ouvintes, sendo classificados por seus desempenhos, etc.) e, por outro, os professores esperam que os alunos participem ativamente das aulas, compreendendo que a busca pelo conhecimento pode ser prazerosa independentemente das exigências sociais de escolarização e, até mesmo das limitações provocadas pela hospitalização.

## REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J. P. et al. Contrat didactique, coutume didactique. In: **Mots-clés de la didactique des sciences** (pp. 59-65). De Boeck. Bruxelles, 1997.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da Didática da matemática. In. Brun, J. **Didática das Matemáticas** (extrato pp. 48-56). Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa, 1999.

FONTES, R. de S. **A educação no hospital – repensando a formação e a prática de professores para a atuação em hospitais** (pp. 2540-2554). Anais do XII ENDIPE. Curitiba, 2004.

JONNAERT, P. Devolução *versus* contra-devolução! Uma tendência incontrolável para o Contrato Didático. In: RAISK, C. & CAILLOT, M. (orgs.) **Au-delà des didactiques, de didactique, le debat autour de concepts fédérateurs** (extrato pp.115-144). Paris. De Boeck Université. 1996. (Tradução livre de Elio Carlos Ricardo).

MORETTI, M. T. & FLORES, C. R. **Elementos do Contrato Didático**. (Ensaio) Mimeo. UFSC. 2002.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.