

A RELAÇÃO DIDÁTICA EM UM ENSINO POR COMPETÊNCIAS

THE DIDACTIC RELATIONSHIP IN COMPETENCY-BASED EDUCATION

LA RELACIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

 <https://doi.org/10.56238/arev8n2-130>

Data de submissão: 27/01/2026

Data de publicação: 27/02/2026

Elio Carlos Ricardo

Livre-Docente em Ensino de Ciências e Matemática

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

E-mail: elioricardo@usp.br

RESUMO

A proposta de um ensino por competências já está nos documentos curriculares oficiais do Brasil há mais de duas décadas. No entanto, parece que não foi plenamente incorporada nas práticas das salas de aula. Uma das razões é a pouca compreensão que ainda existe em relação a esse conceito. Assim, este artigo apresenta uma possibilidade de compreensão do ensino por competências, destacando a necessidade de rever a percepção da Relação Didática e do Contrato Didático presentes nas práticas dos professores e na elaboração do seu projeto de ensino. O principal desafio é colocar a Relação Didática em perspectiva, ou seja, pensada também para as etapas posteriores da construção do conhecimento, que podem ocorrer inclusive depois da escola.

Palavras-chave: Ensino por Competências. Relação Didática. Contrato Didático.

ABSTRACT

The proposal of competency-based education has been present in Brazil's official curricular documents for more than two decades. Nevertheless, it appears not to have been fully incorporated into classroom practices. One of the reasons for this lies in the limited understanding that still surrounds this concept. Accordingly, this article presents a possible interpretation of competency-based education, emphasising the need to reconsider prevailing perceptions of the Didactic Relationship and the Didactic Contract as manifested in teachers' practices and in the design of their teaching plans. The principal challenge is to situate the Didactic Relationship within a broader perspective; that is, to conceive of it also in relation to the subsequent stages of knowledge construction, which may occur even beyond the school context.

Keywords: Competency-Based Education. Didactic Relationship. Didactic Contract.

RESUMEN

La propuesta de una enseñanza por competencias figura en los documentos curriculares oficiales de Brasil desde hace más de dos décadas. No obstante, parece que no ha sido plenamente incorporada a las prácticas de aula. Una de las razones radica en la limitada comprensión que aún persiste en torno a este concepto. En este sentido, el presente artículo propone una posible interpretación de la enseñanza por competencias, destacando la necesidad de revisar la concepción de la Relación Didáctica y del Contrato Didático presentes en las prácticas docentes y en la elaboración de sus proyectos de enseñanza. El principal desafío consiste en situar la Relación Didáctica en perspectiva;

es decir, concebirla también en función de las etapas posteriores de la construcción del conocimiento, que pueden tener lugar incluso fuera del ámbito escolar.

Palabras clave: Enseñanza por Competencias. Relación Didáctica. Contrato Didáctico.

1 INTRODUÇÃO

O termo competências no discurso educacional não é novo. Mas, pensar na construção de um currículo por competências, ou um ensino por competências, tornou-se presente na educação brasileira, de modo mais contundente, a partir da LDB de 1996 e dos documentos curriculares oficiais elaborados pelo MEC, passando pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares, as Matrizes de Referência e as Orientações Curriculares, até chegar na BNCC, todos, em maior ou menor grau, remetem a um ensino por competências.

No entanto, há uma sensação, expressa inclusive em alguns desses documentos curriculares produzidos, de que uma boa compreensão do que seria um ensino por competência, ou de sua efetiva implementação na sala de aula, estaria longe de ocorrer. Parece haver uma distância entre as propostas e as práticas escolares. A incorporação da ideia de competências nos currículos oficiais brasileiro foi influenciada por reformas educacionais que haviam acontecido na Europa um pouco antes de se iniciar no Brasil. A reforma proposta na Espanha, por exemplo, serviu de referência, bem como algumas produções da UNESCO, citadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1999).

Havia também, naquele momento, duas correntes em relação às competências: uma oriunda na sociologia do trabalho, bem mais avançada em relação às críticas que recebia, e que influenciou a recepção de um currículo por competências no meio educacional; Ropé e Tanguy (1997) são um exemplo. Outra, oriunda da didática do currículo, propondo as competências como alternativa à pouca adesão dos alunos ao projeto de formação das escolas; Perrenoud (1999a, 2000) é um dos principais autores dessa vertente. Todavia, naquele momento de elaboração das Diretrizes e Parâmetros, parece que nenhuma das duas correntes era conhecida no Brasil, em especial, por aqueles que trabalharam na elaboração dos documentos curriculares (Ricardo e Zylbersztajn, 2007 e 2008). Isso, certamente, não ajudou na apropriação pelos professores e aplicação de suas orientações curriculares nas escolas. Em alguns casos, velhas concepções de ensino ficaram escondidas sob um discurso aparentemente moderno. Onde se escrevia objetivos gerais, agora se escreve competências; os objetivos específicos agora são habilidades.

Qualquer reforma de ensino teria que procurar responder aos problemas da educação, a saber, abandono escolar, déficit de aprendizagem, formação geral inadequada às expectativas da sociedade, desinteresse dos alunos, reprovações e assim por diante. Conforme destaca Perrenoud (1999a, 2000), discutir e buscar estratégias didático-pedagógicas para empreender um ensino por competências encontra maior sentido se se apresentar como alternativa possível para atender ao fracasso escolar. Portanto, não só a compreensão do que seria um ensino por competências, como a discussão de outros conceitos decorrentes, parece ser essencial.

Um ensino por competências demanda uma nova transposição didática, um novo contrato didático e uma ampliação do domínio da relação didática para além da sala de aula, quando os alunos farão uso de seus recursos cognitivos, entre eles o conhecimento, em outras situações. Além disso, quando se quer maior adesão dos alunos ao projeto escolar muitas decisões que eram tomadas unilateralmente em um ensino dirigido por conteúdos, passa a exigir uma negociação, a fim de que haja comprometimento e divisão de responsabilidades na construção do currículo e na apropriação do conhecimento.

Isso está muito relacionado ao Contrato Didático e à Relação Didática, conforme as propõem Breousseau (1996). Esse contrato didático comporta vários elementos, como a divisão de responsabilidades, as regras implícitas e explícitas, as assimetrias entre professor e alunos em relação aos saberes e seus papéis na relação didática (Rocha e Ricardo, 2021). Tais elementos terão que ser gerenciados e as variáveis decorrentes das concepções do professor e dos alunos e os saberes resultantes da transposição didática oferecem um alto grau de instabilidade e dinamismo à relação didática (Rocha e Ricardo, 2020). Dessa forma, não há um contrato didático padrão, pois depende de negociações e do seu contexto. Assim, ao buscar compreender essas múltiplas variáveis em um ensino por competências, surge a seguinte questão: qual a perspectiva da relação didática em um ensino por competências e quais elementos devem ser negociados em um contrato didático? Essa é a questão que será tratada neste artigo, a partir de uma exposição e discussão teóricas, apoiando-se principalmente em Philippe Jonnaert e Philippe Perrenoud.

2 O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Em um ensino por competências, os resultados serão obtidos em médio e longo prazos, em oposição ao ensino por objetivos, no qual os passos dados são mais facilmente controlados e de alcance imediato. Isso implica uma reorientação do papel do professor e dos alunos em relação aos objetos de ensino, pois se espera que os recursos adquiridos na educação formal possam ser recontextualizados, ou mobilizados, em situações reais com as quais o aluno poderá se defrontar e terá que encontrar uma solução, seja na escola seja em sua vida cotidiana. Em um ensino por objetivos, os resultados esperados são mais imediatos e estão associados à apropriação de conceitos ou pré-requisitos para futuras aprendizagens. Os conteúdos se justificam por si mesmos.

Uma competência não é um conhecimento em si, mas a gestão, a integração, a mobilização de vários recursos cognitivos, entre eles os conhecimentos disciplinares, para responder a problemas reais, com suficiente discernimento para que as escolhas feitas e as decisões tomadas sejam as mais adequadas possíveis para a situação em questão. Por isso, Perrenoud (1999a) ressalta que não se

ensina diretamente uma competência, mas as escolhas e as práticas do professor podem contribuir para sua construção. Nesse sentido, uma formação por competências difere do ensino por objetivos, no qual os conteúdos a ensinar estão previamente definidos e uma prática por mera transmissão parece dar conta. Nesse caso, as relações dos alunos com os saberes pode ser de curta duração, suficiente para realizar uma avaliação, por exemplo, mas insuficiente para serem mobilizados em situações em outros contextos. Em um ensino por competências, a relação com os saberes continuará mesmo após as situações de sala de aula, pois tais saberes serão recursos a serem mobilizados diante de futuras situações-problema, ocasião em que se busca “apreender uma nova realidade e reduzi-la, ao menos em certos aspectos e de maneira aproximada, a problemas que se sabe resolver” (Perrenoud, 1999a, p.25)

De modo sintético, pode-se dizer que em um ensino por objetivos o processo de ensino-aprendizagem teria as seguintes etapas:

Objetivos/Conteúdos – ensino por transmissão – (suposta) aprendizagem – expectativa futura

Em um ensino por competências, o processo de ensino-aprendizagem teria outra organização:

Competências desejadas – identificação de recursos cognitivos – conteúdos e práticas – (suposta) aprendizagem – competências observáveis (habilidades)

A partir das competências desejáveis, serão escolhidos os conteúdos, informações, práticas, técnicas, bem como as metodologias mais adequadas para trabalhar com esses recursos cognitivos. Além disso, as avaliações da aprendizagem terão que colocar o aluno em situações tais que o possibilite mobilizar o que aprendeu.

Em um ensino por competências, as incertezas enfrentadas pelo professor e alunos podem ser maiores em um primeiro momento. Os saberes a ensinar não terão o saber histórico como única fonte de referência, como ocorre em uma pedagogia por objetivos. Por exemplo, as Leis de Newton ensinadas nas aulas de física têm como referência a física histórica produzida por Isaac Newton, com adaptações ao ambiente escolar. Em um ensino por competências, as práticas sociais de referência exercerão importante papel na transposição didática. De acordo com Perrenoud (1998, p.2), as etapas da transposição didática teriam a seguinte sequência¹:

Saberes e práticas em curso na sociedade – Currículo formal, *ou prescrito*, objetivos e programas – Currículo real, conteúdos *efetivos* de ensino – Aprendizagens efetivas e duradouras dos alunos (*observadas em situação - habilidades*)

Entretanto, é relevante salientar que as práticas sociais não deveriam ser trabalhadas em uma perspectiva estrita. De acordo com Martinand (2003), “não se trata de contextualizar os saberes, mas

¹ Acréscimos em itálico do autor.

de considerar as práticas em todos os seus aspectos e compreender nos seus componentes de saberes, discursivos ou não, explícitos ou implícitos, individuais ou coletivos” (p.4). Além disso, as práticas sociais de referência possibilitam, segundo Martinand (1986), “explicitar e discutir as razões das escolhas de conteúdos, examinar sua coerência interna, julgar a autenticidade do que suas proposições refletem” (p.137). Dessa forma, as práticas sociais de referência ampliam-se em importância quando:

Ela funciona essencialmente como guia de análise dos conteúdos, para a crítica e a proposição. Da mesma forma, a ideia de referência destaca que nós não deveríamos nos ligar a uma conformidade estreita das competências a adquirir com as funções, os papéis e as capacidades das práticas reais. Trata-se antes de tudo de se dar os meios de localizar as concordâncias e as diferenças entre duas situações, da qual uma é objeto de ensino e possui uma coerência que deve ser transposta para a escola. (Martinand, 1986, p.138)

Abandonar os conteúdos estritos como única referência; continuam sendo referência, mas não as únicas, pode sugerir um prejuízo na legitimação epistemológica, já que não há amparo total no saber histórico. Mas, há uma compensação com um ganho na legitimação sócio-cultural desses saberes a ensinar. Isso possibilitaria uma “continuidade” no processo de ensino-aprendizagem iniciado na escola para além de seus muros.

Além disso, as situações-problema com as quais os alunos poderão se deparar em suas vidas não estarão formalizadas e sistematizadas como ocorre nos exercícios e atividades da sala de aula. Haverá uma transposição de contexto, sendo, portanto, necessário que os alunos tenham desenvoltura para lidar com os conhecimentos e experiências anteriores para se desvencilhar do problema com os recursos que tem, ou buscar novas informações e conhecimentos. Por isso, Perrenoud (1999a) ressalta que, em uma formação por competências, não se trata de abandonar o ensino organizado em favor de um mero utilitarismo, mas de buscar equilíbrio a partir de escolhas prévias, já que não se pode ensinar tudo. Nesse sentido, os problemas excessivamente artificiais e descontextualizados terão pouco significado para os alunos.

Esse alerta de Perrenoud se aplica também para a relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos. É frágil a concepção de que articulações em final de capítulo entre os assuntos trabalhados e o cotidiano próximo sejam suficientes para construir competências. A relação entre professor e aluno é temporária e assimétrica. Ou seja, o professor será o mediador do diálogo entre o aluno e o saber ensinado em sala de aula. Mas, se o caminho escolhido é o de construção de competências, esse diálogo continuará em etapas posteriores à educação formal, sob a responsabilidade do aluno, no momento em que ele mobiliza os recursos disponíveis para propor soluções. De acordo com Perrenoud (1999a), isso requer a revisão de alguns comportamentos do professor:

Ao responder a uma pergunta, o professor tem a tentação de antecipar e responder, de antemão, a todas as perguntas que ainda não lhe foram feitas, o que transforma a resposta em uma aula. Trabalhar na construção de competências significa aceitar aportar o mínimo requerido, sabendo-se que o restante virá depois, oportunamente, de maneira mais desordenada, é verdade, porém em função de uma real necessidade. (Perrenoud, 1999a, p.55)

A desordem mencionada por Perrenoud se refere à organização artificial dos conteúdos escolares, normalmente estruturados em uma lógica de pré-requisitos para um propósito que nunca chega. Sobre isso, Perrenoud (1999b) afirma que:

O acúmulo de saberes descontextualizados não serve realmente senão àqueles que tiverem o privilégio de aprofundá-los durante longos estudos ou uma formação profissional, contextualizando alguns deles e se exercitando para utilizá-los na resolução de problemas e na tomada de decisões. É essa fatalidade que a abordagem por competências questiona, em nome dos interesses da grande maioria. (Perrenoud, 1999b, p.7)

As relações com os saberes não terminam na sala de aula, ao menos não deveriam, e o tempo de aprendizagem se prolonga para o ambiente extraclasse. Portanto, as decisões e escolhas das situações-problema ou dos objetos de ensino não poderão ser de responsabilidade exclusiva do professor. Será necessária uma negociação, tanto quanto a assimetria da relação didática permitir, não somente dos assuntos a ensinar, mas também dos obstáculos à aprendizagem e das responsabilidades recíprocas, sem a qual inviabiliza a relação didática, pois estará em jogo a adesão ou não dos alunos ao projeto de ensino.

Essa negociação implica ainda um planejamento flexível, pois em uma formação por competências, estruturada principalmente a partir do trabalho com projetos e situações-problema, não se concebe iniciar o ano letivo sabendo exatamente o que será ensinado durante o ano todo. Uma situação-problema pode demandar mais ou menos tempo do que inicialmente havia sido previsto. Os projetos têm suas exigências específicas e uma etapa pode indicar a revisão dos objetivos iniciais. É uma questão de tomada de decisões e escolhas, dedicando-se a situações que sejam verdadeiramente significativas. Para Perrenoud (1999a), “o ideal seria dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assuntos que devem ser percorridos rapidamente, para virar a última página do manual, no último dia do ano letivo” (p.64). No entanto, esse planejamento flexível não significa cair em um espontaneísmo; ao contrário. As escolhas feitas têm que ter clareza da formação que se pretende oferecer aos alunos e com quais finalidades. Extensas listas de conteúdos, que são pré-requisitos para os assuntos seguintes ou para os anos subsequentes, sem qualquer relação com as práticas sociais é que deveriam ser revistas ou, ao menos, reavaliadas.

Em um ensino organizado por objetivos, os conhecimentos ocupam posição central, o que favorece uma participação individualizada do aluno, pois bastaria ouvir, anotar, memorizar e ser

avaliado. Por outro lado, em uma formação por competências o comprometimento dos alunos com o projeto de ensino exigirá mais, tanto do professor quanto dos alunos, pois todos terão que participar de um trabalho coletivo de elaboração do projeto e construção de uma solução mais adequada para o problema em questão, apropriando-se de novos saberes e novas competências.

Desse modo, o envolvimento com as atividades de projetos é essencial. Para isso, além das escolhas da situação-problema e da elaboração dos caminhos que se pretende percorrer, tais atividades terão que possuir determinada importância para os alunos e se inserir em uma duração que não os leve nem a resolver rapidamente, sem esforço, nem a abandoná-los por não vislumbrarem no horizonte um fim, um ponto de chegada, um produto social (Perrenoud, 2000). Além disso, o professor organizará as atividades a partir do tempo que dispõe, o que deverá ser considerado em seu planejamento.

Embora se pretenda atender a um projeto de ensino e, conseqüentemente, a um projeto social, caberá ao professor esclarecer que a relação com os saberes deverá prosseguir durante e após a educação formal e procurar compartilhar uma busca desinteressada pelo conhecimento (Perrenoud, 1999a, 2000), uma vez que não se pretende formar um especialista e o processo é mais importante que o produto, ao menos enquanto escola. Ou seja, o mero utilitarismo não deve ser a justificativa principal para os saberes ensinados (Perrenoud, 2000). Assim, torna-se necessário rever a forma de conceber e negociar o contrato didático em uma formação por competências.

3 AS RELAÇÕES COM OS SABERES E O CONTRATO DIDÁTICO

Uma relação didática é composta por um conjunto de atores e de variáveis que a tornam uma instituição complexa. No entanto, é possível identificar três atores fundamentais: professor – alunos – saberes a ensinar. Todos esses atores são “vivos” na relação didática e trazem influências, concepções, representações para seu interior tornando-a dinâmica. Além disso, segundo Brousseau (1996), toda relação didática comporta um contrato didático, com regras implícitas e explícitas, que rege as distintas relações que o professor e os alunos têm com os saberes, em função de seus distintos lugares na relação didática.

3.1 AS RELAÇÕES COM OS SABERES

A relação didática, entendida como a interação entre professor, alunos e um determinado conteúdo a ser ensinado, está circunscrita em um espaço e um tempo bem definidos, ou seja, o da escola. Dessa forma, tanto o contrato didático quanto a relação didática têm uma curta duração. Entretanto, isso pode gerar um paradoxo, pois um dos objetivos da relação didática é inserir o aluno

em um processo de construção de conhecimento que é mais longo e transcende o contexto espaço-temporal da escola, já que as relações pessoais dos alunos com os saberes deveriam ir além da relação didática no tempo escolar (Jonnaert, 1996).

Essas múltiplas relações com os saberes tornam o contrato didático dinâmico e único, uma vez que é ilusório pensar que em uma relação didática estaria presente apenas os saberes a ensinar. Ao contrário, esses saberes a ensinar são confrontados e questionados por outros saberes ou concepções que se modificam ao longo da relação didática (Johsua, 1996). As pesquisas sobre concepções alternativas há décadas já evidenciaram isso (Astolfi, 1988, 1994). Essas modificações resultam das relações pessoais com os saberes e variam de classe para classe, de aluno para aluno e de professor para professor, mesmo que os saberes a ensinar sejam oriundos de uma mesma transposição didática e de um mesmo programa de ensino. Isso implica assumir que “ao término de uma relação didática, nenhuma das partes mantém ainda o saber das relações idêntico àquele que desenvolveu até então” (Jonnaert, 1996, p.118). Ignorar essa natureza complexa das relações com os saberes é supor que existe um aluno-padrão, um professor-padrão e um saber-padrão presente nos currículos, e até uma estratégia metodológica-padrão, que excluem os desvios entre o saber a ensinar e o que se supõe que o aluno aprendeu, correndo-se o risco de reforçar os obstáculos epistemológicos à aprendizagem. Vale destacar que, conforme Chevallard (1991), a transposição didática não é única; ela pode ser reestruturada em resposta a dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ou seja, não existe um único caminho possível para a didatização dos conteúdos escolares.

Portanto, a visão reduzida da relação didática como sendo uma relação ternária entre professor, alunos e saberes, embora permita vislumbrar sua área de interação, necessita ser compreendida em um sentido mais amplo, uma vez que, segundo Jonnaert (1996):

Cada um desses polos simboliza uma família de variáveis: as variáveis estabelecidas pelo próprio professor, as definidas pela personalidade de cada um dos alunos em particular, mas também pelos alunos constituídos em um grupo-classe, aquelas enfim estabelecidas pelo saber ou por outro objeto de ensino e por sua transposição didática. (Jonnaert, 1996, p.121)

O autor acrescenta ainda que qualquer análise mais profunda do funcionamento da relação didática que desconsidere uma dessas famílias de variáveis descaracteriza essa relação. O contrato didático se define nesse ambiente de instabilidade e das múltiplas relações com os saberes, as quais, sobretudo em seu caráter implícito, dão identidade e serão o motor da relação didática. No entanto, é preciso destacar que existe uma assimetria entre professor e alunos na relação didática. Além disso, as relações com os saberes variam não somente entre professor e alunos, mas também entre os próprios alunos (Rocha e Ricardo, 2021). E, não se trata apenas de uma assimetria quantitativa, mas

também qualitativa, pois as responsabilidades e os papéis desempenhados por cada um na relação didática são distintos (Juhsua, 1996). O professor fará suas escolhas didático-pedagógicas a partir de uma expectativa pessoal da classe e ele sabe o que irá trabalhar com os alunos, tendo, portanto, um domínio do futuro. De acordo com Chevallard (1991), “o aluno pode aprender; o professor pode saber o que o aluno pode aprender” (p.82). Essa assimetria marca a definição das responsabilidades na gestão das relações com os saberes e se pode entender que:

A característica fundamental de uma relação didática reside possivelmente nessa existência de assimetria entre as relações que cada um mantém entre os saberes. Bem mais, o porquê dessa assimetria existir que a relação didática encontra razão de ser em um momento dado: a função da relação didática é de fazer evoluir esta relação dos saberes. (Jonnaert, 1996, p.123)

Embora alguns elementos do contrato didático sejam mais estáveis, ele comporta um jogo de regras que podem mudar, assim como as relações com os saberes, o que faz com que os papéis de cada um também se alterem ao longo da relação didática. As escolhas didático-pedagógicas inicialmente feitas pelo professor, por exemplo, podem ser revistas diante de certas dificuldades de aprendizagem dos alunos. As regras do contrato didático precisam admitir certa flexibilidade, já que possuem uma dimensão paradoxal (Ricardo, Solngo e Pietrocola, 2003): diante de uma situação-problema o professor não poderia explicitar tudo ao aluno, pois tiraria deste a oportunidade de aprender. Por outro lado, se o aluno não consegue resolver a situação-problema com os recursos cognitivos que tem, o professor terá que aceitar a contra-devolução do problema por parte do aluno, ou seja, exercer seu papel na relação didática (Jonnaert, 1996).

Na gestão desse paradoxo, o professor poderá rever as regras do contrato didático e renegociá-las, o que pode resultar em uma ruptura didática desse contrato. Ou, poderá promover pequenas perturbações desse contrato (Ricardo, Islongo, Pietrocola, 2003), a fim de recolocar o aluno em seu ritmo de aprendizagem. De acordo com Jonnaert (1996), trata-se de um jogo de devolução e contra-devolução dos papéis do professor e alunos na relação didática: o professor colocou os alunos diante de uma situação-problema a resolver, a devolução; os alunos não conseguiram livrar-se da situação com o que tinham para mobilizar (conhecimentos, práticas, técnicas, informações etc.), exercem o “direito” da contra-devolução. A questão a ser gerenciada pelo professor é o quanto avançar naquilo que vai “devolver” aos alunos: se resolve a situação-problema ou se oferece o mínimo necessário para que a relação didática continue.

Para Jonnaert (1996), esse quadro de instabilidade e multiplicidade do contrato didático aponta para uma dimensão temporal da relação didática. Inicialmente, haveria uma dimensão temporal curta, na qual os alunos recém fazem parte da relação didática e suas concepções sofrem o

confronto com os saberes a ensinar. As relações com estes saberes ainda são frágeis. Em outra dimensão temporal longa, as situações didáticas passam a estar mais sob o controle dos alunos e estariam relacionadas à aquisição do conhecimento, ultrapassando inclusive o espaço-tempo escolar. Nesse tempo longo, que ocorre principalmente sem a presença do professor, os alunos continuariam construindo suas relações com os saberes, agora, sem a ajuda do professor. No entanto, essa dimensão longa teria que fazer parte do planejamento do professor, especialmente, em um ensino por competências. Trata-se de uma projeção da relação didática.

Brousseau (1996) propõe três níveis para uma relação didática: as situações didáticas, a-didáticas e não-didáticas. A situação didática e a situação a-didática encontram-se em uma escala temporal curta e compreendem as atividades realizadas sob o controle do professor. A primeira, ocorre quando os alunos têm uma relação em estado inicial com os saberes e as intenções de ensinar do professor são bastante claras. A segunda, ocorre quando os alunos começam a aplicar suas aquisições anteriores ainda dentro de uma mesma disciplina e para situações-problema menos complexas. Embora o professor ainda esteja presente, inicia-se uma movimentação própria dos alunos em relação aos saberes. E, a situação não-didática se caracteriza quando “a relação do aluno com o saber é independente da relação do mestre com o saber” (Jonnaert, 1996, p.130). Haveria, portanto, algumas inserções de suas aquisições em outras áreas e diante de problemas novos para aqueles alunos. Paradoxalmente, o projeto de ensino da relação didática conterà sua extinção, segundo Jonnaert (1996), na medida em que “o objetivo das situações didáticas e a-didáticas é de se destruir para permitir ao aluno utilizar suas aquisições em novos contextos: em situações não-didáticas” (p.131). Afinal, espera-se que o aluno desenvolva uma autonomia para aprender sem a presença do professor. Ao mesmo tempo, isso deve ser trabalhado na escola.

3.2 O CONTRATO DIDÁTICO

A ideia da existência de um contrato didático na relação didática foi proposta por Guy Brousseau (1996) e se refere a um conjunto de regras, explícitas e implícitas, que se estabelece entre professor e alunos e define suas responsabilidades e expectativas recíprocas em suas relações com os saberes a ensinar. Entretanto, o contrato didático não se refere apenas aos combinados entre professor e alunos. Compõe-se de culturas, hábitos e rotinas que, ao longo do tempo, assumem *status* de “regra contratual” e são, de acordo com Brousseau (1996), implícitas em sua maioria, notadas quando ocorre uma ruptura desse contrato, mesmo que seja reconhecida por apenas uma das partes. Por isso, em alguns casos, algumas regras desse contrato podem se transformar em obstáculos a práticas inovadoras por parte do professor. Se os alunos se habituaram com um contrato didático engessado,

no qual sua participação na construção do conhecimento é reduzida ou inexistente, quando o professor propõe atividades que exigem maior autonomia dos alunos, estes podem entender que estaria ocorrendo uma ruptura do contrato. Diante disso, o professor terá que “negociar” um contrato didático compatível com seu projeto de ensino, entendendo-se negociação aqui como a exposição das justificativas didáticas das escolhas feitas pelo professor, incluindo-se suas finalidades na formação dos alunos.

Além das relações com os saberes, dois outros elementos precisam ser considerados na negociação de um contrato didático: a divisão de responsabilidades e o que fica implícito desse contrato. Essa negociação não terá como principal função colocar todo o implícito à mostra, pois alguns elementos da relação didática são de difícil acesso, como as relações individuais com os saberes, as expectativas e projetos individuais de cada aluno e outros aspectos culturais que podem surgir apenas em momentos de ruptura do contrato. A negociação busca equilibrar o que permanece implícito com o que poderá ser explicitado, implicando a inexistência de um contrato didático igual ao outro ou mesmo um contrato didático padrão ou ideal. Desse modo, o propósito da negociação é de ampliar o espaço de diálogo entre as variáveis relacionadas ao professor, aos alunos e aos saberes a ensinar, reduzindo as áreas de risco que surgem no momento em que uma dessas variáveis é desconsiderada (Jonnaert, 1996). Na ausência desse campo de diálogo ocorre um isolamento de uma das partes e os riscos de um projeto de ensino fracassar aumentam. Nesse sentido, o alerta de Delizoicov (2001), feito para o ensino de ciências, mas transponível para outras áreas, pode ajudar:

(...) é para problematizar o conhecimento já construído pelo aluno que ele deve ser apreendido pelo professor; para aguçar as contradições e localizar as limitações desse conhecimento, quando cotejado com o conhecimento científico, com a finalidade de propiciar um distanciamento crítico do educando ao se defrontar com o conhecimento que ele já possui e, ao mesmo tempo, propiciar a alternativa de apreensão do conhecimento científico. (Delizoicov, 2001, p.132)

Aqueles elementos implícitos que se referem às relações individuais com os saberes são importantes no momento em que o professor fizer suas escolhas didático-pedagógicas, a fim de que possam garantir uma boa gestão da relação didática com atividades adequadas e significativas para os alunos. No momento em que os alunos não encontram no professor a garantia de que este conhece o caminho para resolver a situação-problema proposta, há uma desconfiança no bom andamento da aprendizagem e uma ruptura do contrato didático se manifesta. Nesse caso, a sensação de ruptura é mais intensa do que o exercício da devolução e da contra-devolução.

A devolução didática é a transferência de responsabilidade do professor para o aluno na construção do conhecimento ainda dentro do contexto escolar. Mas, ela precisa ser aceita pelo aluno

como uma das regras do contrato didático e não poderia, portanto, partir de uma decisão unilateral do professor. Assim, essas pequenas rupturas didáticas passam a ser esperadas pelos alunos, colocando-os em uma situação tal que estejam receptíveis a inovações. Segundo Jonnaert (1996), “em um contexto de devolução, o professor deverá dizer ao aluno: eu me recuso em fazer meu ofício de professor para que você faça seu ofício de aluno” (p.139).

No momento em que os alunos não conseguem mais responder às expectativas do professor diante da situação-problema proposta, dá-se o limite da devolução e os alunos exigem que o professor aceite a contra-devolução. Ou seja, que ele mude de estratégia. Nesse caso, cabe aos alunos dois caminhos, de acordo com Jonnaert (1996): ou eles conseguem dar conta da devolução e se desvencilhar da situação, ou eles reclamam a contra-devolução. Isso deverá estar claro na negociação do contrato didático, pois se o professor pode devolver o seu “problema”, os alunos podem contra-devolver. Dessa negociação depende a adesão das partes ao projeto social de ensino, já que a divisão de responsabilidades em relação à construção do conhecimento e a colocação da relação didática na perspectiva de um tempo longo, que transcenda o contexto escolar, não podem partir unicamente do professor.

4 CONCLUSÕES

Em um ensino por competências o controle do processo de aprendizagem é mais difícil, no sentido de que não se restringe a resultados imediatos e mecanizados de verificação. Além disso, as estratégias metodológicas utilizadas, em geral, são projetos e situações-problema. Isso pode dar ao professor uma sensação de incerteza, quando comparado ao ensino por objetivos, no qual já se sabe *a priori* o que será trabalhado do começo ao fim do ano letivo. Entretanto, nessa perspectiva de ensino o professor parece refugiar-se em atividades de mera transmissão de um saber a ensinar presente nos livros didáticos, deixando a responsabilidade da construção do conhecimento para o aluno. A conhecida questão do aluno “onde vou usar isso?” fica sem resposta. Os assuntos escolhidos são pré-requisitos dos anos subsequentes, como se tivessem um fim em si mesmos.

O que se espera em um ensino por competências é dar uma resposta a essa pergunta. É garantir ao aluno que sua formação escolar permita que sua relação com os saberes continue depois da escola em um permanente processo de construção, confrontação, tomada de decisões e escolhas informadas. Para isso, o projeto de ensino tem que encontrar sua contrapartida em um projeto de aprendizagem, ou seja, a relação didática será colocada em perspectiva. Ao mesmo tempo em que a relação didática e o contrato didático são efêmeros, seus propósitos são o de fazer com que os recursos cognitivos apreendidos na escola possam ser inseridos em outros contextos, diante de situações novas, para

encontrar soluções adequadas aos problemas que poderão enfrentar. A adesão do aluno ao projeto de ensino depende de sua confiança em que a escola pode prepará-lo para as dificuldades que espera encontrar.

A compreensão da dimensão temporal longa da relação didática, cuja relação com os saberes estará mais sob o controle do aluno, e a negociação de um contrato didático que considere as rupturas didáticas (devolução *versus* contra-devolução) e que procure ampliar o diálogo entre as variáveis que comporta, é fundamental em um ensino por competências. Negociar um contrato didático não é explicitar todo o implícito, ao contrário, é o aluno aceitar a devolução e o professor aceitar a contra-devolução; é equilibrar o implícito e o explícito.

Ao considerar essas múltiplas variáveis presentes na relação didática, procura-se principalmente diminuir os riscos de o projeto de ensino se tornar um monólogo de quem pretende ensinar alguma coisa a alguém, e que unilateralmente decide como se dará todo o processo. O refúgio em um contrato didático em que o aluno usa a lógica da resposta para se sair bem nas avaliações e todos se livrarem da relação didática sem percalços não parece ser a melhor saída.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, Jean-Pierre. El Aprendizaje de Conceptos Científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las Ciencias*, v.6, n.2, p.147-155. 1988. Disponível em: ensciencias.uab.cat/article/view/v6-n2-astolfi/2926. Acesso em: 14 fev. 2026.

ASTOLFI, Jean-Pierre. El Trabajo Didáctico de los Obstáculos, en el Corazón de los Aprendizajes Científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, v.12, n.2, p.206-216. Disponível em: ensciencias.uab.cat/article/view/v12-n2-astolfi/2349. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática. In: BRUN, Jean (dir.). *Didática das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.

CHEVALLARD, Yves. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Trad. Claudia Gilman. Argentina: Aique. 1991.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e Problematizações. In: PIETROCOLA, Maurício (org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologias e epistemologias numa concepção integradora*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2001

JOHSUA, Samuel. Le Concept de Contrat Didactique e l'Aproche Vygotskienne. In: RAISKY, Claude; CAILLOT, Michel (éds.). *Au-delà des Didactiques, le Didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. France: De Boeck Université. 1996.

JONNAERT, Philippe. Dévolution versus Contre-Dévolution! Un tandem incontournable pour le contrat didactique. In: RAISKY, Claude; CAILLOT, Michel (éds.). *Au-delà des Didactiques, le Didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. France: De Boeck Université. 1996.

MARTINAND, Jean-Louis. Connaître et transformer la matière: des objectives pour l'initiation aux sciences et techniques. Berne: Editions Peter Lang. 1986.

MARTINAND, Jean-Louis. La Question de la Référence en Didactique du Curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.8, n.2, p.125-130. Disponível em: ienci.if.ufrgs.br/index.php/article/view/543/228. Acesso em: 15 fev. 2026.

PERRENOUD, Philippe. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation (Montreal)*, v.XXIV, n.3, p.487-514. 1998. Disponível em: www.erudit.org/fr/revues/ser/1998-v24-n3-ser1838/031969ar. Acesso em: 18 fev. 2026.

PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências desde a Escola. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999a.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? Pátio – Revista Pedagógica, n.11, novembro, p.15-19. 1999b. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html. Acesso em: 11 abr. 2003.

PERRENOUD, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

RICARDO, Elio C.; SLONGO, Ione P.; PIETROCOLA, Maurício. A Perturbação do Contrato Didático e o Gerenciamento dos Paradoxos. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.8, n.2, p.153-163. 2003. Disponível em: ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/545/340. Acesso em: 20 dez. 2025.

RICARDO, E.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial dos Professores das Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.12, n.3, p.339-355, 2007. Disponível em: ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/464/268. Acesso em: 2 fev. 2026.

RICARDO, E.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma visão a partir de seus elaboradores. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.13, n.3, p.257-274, 2008. Disponível em: ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/442/260. Acesso em: 28 jan. 2026.

ROCHA, Diego M.; RICARDO, Elio C. Classificação das regras do contrato didático e o ensino de física: um estudo de caso. *Revista Alexandria*, v.12, n.2, p.299-320. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/Alexandria/article/view/67286/44743. Acesso em: 20 fev. 2026.

ROCHA, Diego M.; RICARDO, Elio C. Desempenho Escolar: um estudo de caso sobre a relação entre as crenças de autoeficácia em física e o contrato didático. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.26, n.3, p.01-23. Disponível em: ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2349/pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (org.). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. Patrícia C. Ramos. Campinas: Papirus. 1997.