

Silvestre Ramos Teixeira \*

# O CONTRATO PEDAGÓGICO: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA

*(\*)Professor da  
FACEDIUFBa*

## INTRODUÇÃO

**N**as sociedades contemporâneas industrializadas algumas categorias vêm perdendo - a passos largos - o seu caráter de centralidade social sem que isto signifique imputar-lhes o estigma de desimportantes e sem que se lhes negue o sentido histórico e construtor dos próprios tempos atuais.

As discussões que hoje se travam, em torno do indivíduo, particularmente no tocante a uma teoria do sujeito subjacente ao processo de formação do homem, resgatam a trilha que o toma como centro (e a educação o pretende), não apenas na visão multidimensional do universo social em que está inserido, mas também, e até principalmente, da multidimensionalidade do seu universo interno. Assumir o homem como centro será, então, estabelecer, "ab initio", que o ponto de chegada do processo educacional é o próprio ponto de partida (a criança), auto-reconstruído segundo suas tendências e possibilidades imanentes (universo interno do homem), delimitadas pelas determinações do universo social que o envolve.

Neste sentido, quero entender que a teoria da autonomia de Jean Piaget como diz Kamii (1 :124) - sugere a necessidade de uma revolução copernicana na educação em que o centro real do processo de formação se coloque como condição fundamental para qualquer das alternativas humanas.

Um sem número de escolas e professores, atualmente, auto denominam-se usuários de métodos construtivistas. Quando se propõem a encontrar o melhor caminho que lhes parece dar garantias, ou maiores garantias, para o atingimento das finalidades educacionais, acorrem para o método como se fosse ele inteiramente prévio, definidor da ação, esquecendo-se de que o próprio método é uma construção que tem, a montante, uma dimensão teórica.

Tentar atribuir ao método a garantia da finalidade é assumir, na prática, a autonomia da lógica que independe dos conteúdos e esquecer que o problema educacional é um problema crítico-prático em que os conteúdos são prévios às ações. O método é importante sim, mas num corolário de um quadro teórico assumido. De realidade, nem mesmo o quadro teórico pode ser assumido como algo concluso/acabado.

O construtivismo é uma teoria em desenvolvimento, fundamentada

em ceitos desenvolvidos por Jean Piaget, entre outros, segundo a qual a criança quando aborda um objeto do conhecimento já formula um certo nível de hipótese (2:127). Os próprios erros, em geral, não são aleatórios, mas elementos indicativos de um estado do pensamento infantil numa dada estrutura cognitiva. Piaget mostrou (3:278) a necessária passagem por erros construtivos nos diversos domínios do conhecimento. O processo educativo consistiria, então, em compreender o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança e possibilitar o confronto de suas hipóte

A *pedra de toque do construtivismo é o professor que deve estar equipado de um aparato teórico/metodológico capaz de compreender as hipóteses feitas pelas crianças e explorá-las.*

ses com a realidade, requerendo um novo andaime na edificação do conhecimento.

Nesse processo não há como se entender a existência de um método específico que detenha a legitimidade singular de dar eficácia à ação educativa. Eficaz em um caso, ele pode não sê-lo em outro.

A pedra de toque do construtivismo (como matriz metodológica da práxis de uma teoria educacional) é o professor que deve estar equipado de um aparato teórico/metodológico capaz de compreender as hipóteses feitas pelas crianças e explorá-las. Este esforço não pode ser rotulado. Como a realidade (de cada criança, inclusive) é multidimensional, os caminhos para abordá-la deverão ser, também, múltiplos. A escola será, assim, um dos espaços em que

esse esforço ocorre e no qual se constrói uma metodologia dia-a-dia (1:13).

Sem pretender esgotar todas as virtualidades de cada criança, escola e professor, à luz da teoria construtivista, deverão promover e explorar as condições favoráveis para que essas virtualidades se manifestem, respeitando o fato elementar de que a criança é o sujeito da própria aprendizagem e procurando criar, artificialmente, desequilíbrios (4:16) que fortaleçam a auto-sustentação do processo.

A interação professor/aluno, na escola, traz a sempre presente discussão das relações entre vida social e consciência racional, entre sociedade e indivíduo, entre autoridade e racionalidade autônoma, entre coação e co-operação, entre heteronomia e autonomia.

Relendo Piaget (5:342) percebemos que esses binômios se equivalem e identificamos que as relações sociais oriundas de coação e as relações oriundas de cooperação são tipos extremos da cadeia do macroconjunto das relações sociais. Em um extremo, a coação impõe, de fora, ao indivíduo um sistema normativo de conteúdo obrigatório que gera, fundamentalmente, deveres e impõe dependência e heteronomia; no outro extremo, a cooperação tem por essência o fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais definidas pela igualdade, pelo respeito mútuo e pela racionalidade autônoma que domina todas as regras.

No primeiro caso - na dominância da coação - o

resultado é a uni lateralidade e dominação que podem gerar ou o conformismo social ou a revolta, enquanto que, no segundo caso, a reciprocidade inibe pretensões de dominação, caminhando para uma negociação dinâmica nas relações.

Há uma linha de pensamento (à qual credito validade) que acentua, partindo de uma análise histórico-crítica, a possibilidade da gradual preponderância das normas de reciprocidade sobre as de unilateralidade, no processo de desenvolvimento de uma formação social.

Na proporção em que as formações sociais se tornam mais complexas (mais diferenciadas), menos espaço é dado ao conformismo social e à dominação pela coação. Nelas, os indivíduos podem ter muito mais alternativas para mudar de situação, atendendo aos próprios anseios e capacidades. Nelas, os indivíduos podem exercer sua autonomia, o que nem sempre seria possível em formações sociais uniformes.

No umbral da modernidade, a sociedade iniciou seu processo de superação das matrizes da tradição medieval, identificando a necessidade de se sair de posições fechadas (monológicas) e de se experimentar um dialogismo que permitisse construir, a partir da troca de opiniões, uma nova trama epistêmica com suficiente consistência para modificar o mundo (6:14). Hoje, a razão dialógica não busca qualquer forma de uniformidade, nem mesmo uma equilíbrio estática, que se pareça sequer de longe, com perspectivas tautológicas, mas se abre para uma

dimensão plural, democrática, feita de ambigüidades e incompletudes que potencializam a autonomia e responsabilidade dos indivíduos.

De realidade, a autonomia não é coextensiva à vida por quanto ser ela resultante, em graus ascendentes, de um processo construtivo; tão pouco ela é uma categoria que possa ser encontrada em estado puro e pleno. A sociedade impõe heteronomia. Qual ou quais pontos de partida, então, para a construção da autonomia de que tanto se fala?

Para Piaget e seus colaboradores, o fulcro do desenvolvimento (processo construtivo) da autonomia é relacional. Na interação, a criança, sociogeneticamente, acompanha a sua ontogênese através de mecanismos de assimilação e acomodação (adaptação/equilibração), na dinâmica de estágios de desenvolvimento, cada um deles é base e suporte de novas combinações.

Nesta perspectiva, a escola é convocada a ser o ambiente provocador de desequilíbrios e, ao mesmo tempo, estimulador da atividade reequilibradora e dinâmica da criança. Nela a "experimentação individual" e a "reflexão comum" se integrariam dialeticamente, contribuindo para a internalização e legitimação crítica das normas de reciprocidade.

**2** Neste artigo, minha referência primeira é meu filho João. A Escola Oga Mitá e a Professora Carla Neves, em passagens do ano de 1993, no Rio de Janeiro, são outras.

João se alfabetiza. A Escola

tenta uma proposta pedagógica calcada em princípios que afirmam a educação como um processo solidário em que as "trocas interpessoais", "o respeito mútuo", a "livre expressão" e o "exercício da crítica" se constituem na argamassa do processo educacional. O discurso é este e expressa a "teoria espoadada". E a "teoria em uso"?

A práxis da professora é a teoria em uso. Com ela os conteúdos, muitas vezes, sofrem reduções, inversões ou intensificações; os métodos parecem, às vezes deformados ou enfraquecidos; os ritmos, flexíveis e as abordagens sempre diversificadas. Tudo corre, para o leigo observador, como se se estivesse construindo formas fora dos limites de uma geometria quotidiana, plana, onde tudo deveria ser fácil de perceber com um mínimo de exercício lógico. A construção em curso na escola de João leva em conta uma dimensão que a geometria plana não considera: o tempo.

Quem detém o controle do tempo? A responsabilidade maior da professora consistirá no saber descobrir o tempo ótimo para intervir no processo de aprendizagem de cada uma das crianças. De fato, a forma do processo educacional da Oga Mitá (o nosso caso) só passa a ser perceptível quando é convocado o coeficiente ou fator tempo (como na geometria no espaço) que possibilita a compreensão da forma espiralada do crescimento quer psicogenético, quer sociogenético das crianças. O tempo é de cada uma delas.

A "majorância" (para usar a expressão piagetiana tão ao gosto dos educadores), nas estruturas

cognitivas permite a alfabetização, em ritmos flexíveis, de todos os alunos porque no tempo de cada um. Os conteúdos vão sendo puxados na história de vida de cada criança, nos passeios, nas leituras e estórias, nos lanches coletivos, na divisão de responsabilidades pelos "cantinhos" da sala, nos encontros e reuniões, e são apreendidos, não na forma de um "conteúdo compulsório de disciplina", mas nos limites da competência e da leitura de realidade de cada um. A maturidade construída (um nível de totalidade) de certos esquemas de ação, conduz, já os alunos de alfabetização à manifestações de cooperação e de autonomia que se expressam no movimento interativo entre eles, entre eles e os conteúdos e entre eles e os adultos.

Um ponto de partida para a reflexão sobre uma pedagogia voltada para a construção da autonomia pode ser identificado no que representa a mudança de denominação do tradicional "dever de casa" (tarefas a serem feitas fora do ambiente escolar), usual na maioria esmagadora das escolas, para a de "contrato" (acordo entre partes), vigente na Escola Oga Mitá.

Por que contrato? Qual a relevância dessa mudança de denominação?

Quero me valer, na análise, além da teoria da autonomia de Piaget, da construção do "eu competente" de Habermas e

iniciando pelo conceito de contrato.

"O contrato é uma convenção pela qual uma ou mais pessoas se obrigam perante outra ou outras a fazer, ou não fazer, ou dar, ou não dar, determinada coisa (7:22)." Este conceito, a partir do código civil francês, está disseminado e é acolhido por todas as nações.

São quatro as condições de validade da convenção contratual: 1) consentimento das partes que se obrigam; 2) capacidade subjetiva de contratar (de poder assumir compromissos e cumprilos); 3) um objeto, eticamente definido, que transforme a convenção num compromisso; 4) um objetivo mútuo para a obrigação assumida.

O ato de vontade mútua das partes (criança e professor) é o fundamento do cumprimento do compromisso. Do lado do contratado, de executar a tarefa, tanto quanto, do lado do contratante, de dar sua quitação (recebendo e analisando - pessoalmente - os produtos desenvolvidos, mostrando os pontos de

acerto ou não, estimulando, encorajando, ou simplesmente comparando-os na sucessão em que são apresentados).

O "compromisso de" (fazer um desenho, contar uma estória, procurar palavras, fazer uma cruzadinha, completar frases, etc...) não resulta de uma definição externa nem de nenhuma "naturalidade" da relação professor/aluno, que impõe uma obrigação a ser cumprida, executada. Ao contrário, ele mesmo já é uma edificação (contratada) em que as partes pactuam, de um lado, materializar alguma coisa (a estória, o desenho, a cruzadinha...), num certo tempo e dentro (integrada) de outras convenções mais amplas (a escrita, o número...) base de relações educacionais - e, de outro lado, dar ou prestar algum tipo de feedback.

Fico encantado com uma coisa. Como o contrato é assumido com responsabilidade! Caso fosse dever de casa, talvez fosse executado também e... até com maior perfeição que o "contrato", entretanto, o "dever de casa" não cum prido (até no nome tem uma carga coercitiva!) poderá representar, apenas, uma recusa a fazer algo que foi imposto ao aluno, de fora, por uma autoridade, pelo professor. É uma ordem que lhe diz respeito como obrigação. Neste caso, o aluno poderá sentir estar descumprindo uma determinação alheia e não um compromisso auto-estabelecido ou negociado.

o sentir-se culpado e merecedor de uma punição (nota negativa, castigo), dentro de critérios heterônomos, poderá ser até um reforço à heteronomia ou à revolta (1 :7). Após apenas cumprida ou castigo recebido (o que costuma ser previsto em regulamentos!...) ele se aliviará, como se já tivesse pago à autoridade o que lhe devia.

*O compromisso é a regra construída para a ação dos sujeitos contratantes, regra esta que não lhes foi imposta por nenhuma autoridade e que não tem nenhuma anterioridade ao acordo pactuado.*

No caso do rompimento contratual dá-se a paralisação (um tipo de desconstrução mesmo) de um processo fundado em algo interior; no compromisso assumido, na palavra tácita ou explicitamente dada. A obrigação de fazer o contrato se origina não de uma regra externa (calcada no princípio de autoridade ou de naturalidade), pois o compromisso assumido é que regula a ação. O compromisso é a regra construída para a ação dos sujeitos contratantes, regra esta que não lhes foi imposta por nenhuma autoridade e que não tem nenhuma anterioridade ao acordo pactuado. A

sustentação desse compromisso é mantido por mecanismos de retroalimentação; um deles, imanente ao sujeito contratado, manifesta sua responsabilidade de aprender e de superar-se aprendendo novas coisas, desco

brindo; o outro é o feedback que se expressa na palavra e em outros signos do contratante e dos adultos, em geral.

Atentei para isso quando perguntei ao João, algum dia, na volta da escola, se naquele dia tinha contrato a cumprir. A resposta me deixou encucado.

- Não, papai, hoje a gente deu muita bobeira (fulano fez isso, beltrano aquilo...) e Carla disse que não tinha mais tempo para o contrato.

- A expressão dele era um misto

de alegria e frustração. Não restava dúvidas de que ele teria, na manhã seguinte, mais tempo para suas peripécias e brincadeiras, mas passou-me, também, uma sensação de que o dia não ficara totalmente completo sem o contrato e mais, que o fato de sua turma ter dado bobeira significava, ainda, o rompimento do acordo feito, no início da tarde, de realizar uma seqüência de atividades, que culminaria com o novo contrato a ser cumprido em casa. Rompeu-se um acordo e... veio o feedback: Não tem mais tempo para o contrato! O feedback, aqui, teve um caráter desequilibrador. Não foi visto como imposição manifesta no que Carla disse, mas como um mecanismo retroalimentador que fez com que João e a turma assumissem a responsabilidade de uma nova decisão que contrariava um acordo anterior: não ter contrato naquele dia.

A vida entendida como uma seqüência de contratos, de compromissos mútuos, de relações livres e imanentemente construídas e que atingem simultânea e indissociavelmente o todo da criança (o sujeito moral, intelectual e social) é, acredito, uma concepção e uma descoberta que podem servir como fundamento da construção do homem. Nessa construção, fica evidente que os outros (fazendo bobearias ou dando feedback) têm grande participação.

Falo e reflito como pai e como educador.

Entendo que o conceito de contrato acompanha o processo de descentração da criança no qual o interesse e o desejo (egocêntricos e prazerosos) de ter mais tempo para brincar são postos

numa nova perspectiva. Na relação contratual pedagógica, as relações (as atividades), embora permaneçam com características lúdicas (o conteúdo e a forma dos contratos as têm), podem transportar a criança para outras dimensões (ou, pelo menos, iniciam o processo de transposição). Seu interesse e seu prazer não são sufocados, mas cedem espaços para uma consciência gradativa de outros planos (de outras estações).

A dimensão de reciprocidade que o contrato encerra passa a privilegiar a interação; os planos individual e relacional (social) assumem crescentes graus, favorecendo a descentração em que o eu da criança vai se autogerando em estágios, diferenciando-se dos eus dos colegas, dos professores, abrindo-se gradualmente a um pensamento socializado, partilhado, realizante e, sobretudo, autônomo.

Fico a pensar no conjunto de dialéticas dos processos psicogenético e filogenético do homem e da sociedade no desenvolvimento do meu filho e de sua turminha. Quanto a estes, não os quero um laboratório particular mas não me nego o meu desencantamento, a minha reconstrução ao acompanhar, neles, os processos que arquivam qualquer entendimento anti-evolucionista (epigenésico) como qualquer perspectiva puramente determinística do desenvolvimento do homem e de toda a sociedade. Este desenvolvimento não tem a linearidade inercial nos seus desdobramentos, pois carrega o percurso histórico já cumprido e é função de desequilibrações que o

meio impõe, é uma tendência. A tendência ao desenvolvimento tanto do sujeito quanto da sociedade passa por determinações que o mundo social impõe procurando preservar suas estruturas normativas (8:35) para concretizar, na vida real, o processo de construção do homem e da sociedade. Ficar contente ou frustrado por não ter contrato a cumprir? Qualquer dos dois sentimentos poderá ser reaproveitado no próprio processo formador, em outros estágios.

A contradição é o motor de transformações e de crescimento. Da penosa construção de nós mesmos, diz Paulo Eduardo Arantes, participam a frustração e a alegria pois, formalmente, é verdade, de todas as coisas não faltam o lado oposto e muitos outros lados, nem a tensão dos opostos, o vai- e-vem em que resolve (ou melhor, não se resolve) a visão simultânea do verso e do reverso (9:12). Esta consciência é fundamental no processo educacional.

A relação entre origem e evolução da alma (psicogenia) e a origem e evolução da humanidade (filogenia) parece perderse na história conjunta do indivíduo e da sociedade. Disse, perder-se, porque o tempo não anotou registros destas atividades de auto-produção do homem e da sociedade, demarcando anterioridade de um sobre a outra. Sabemo-Ias categorias históricas, sabemo-Ias distintas, sabemo-Ias homólogas no desenvolvimento

sabemo-Ias cúmplices, ambas, dos estágios de evolução. Uma sem a outra inexistente porque se perde.

O indivíduo e a sociedade mantêm um paralelismo *sui generis* em que se correspondem e confundem, e ao mesmo tempo se distinguem e se contrapõem, no campo das possibilidades (tendências) e no das idas e vindas (decorrentes de determinações) que percorrem, ou podem percorrer, os mesmos estágios ou estações, como se fossem trilhos de uma estrada de ferro, distintos, mas mutuamente determinados a se relacionarem indeterminadamente. Têm sentido e destino comuns, mas não têm um ponto de encontro. A última estação é a

que se atingiu e já se tende para a próxima, construindo-se um caminho real por entre as contradições, dúvidas, resistências e superações, sem se esquecer que este processo se dá de forma encadeada e cumulativa.

Lembro Kafka, em um dos seus aforismos, quando diz que

para o homem (e eu acredito que também para a sociedade) há um local de destino, mas o que chamamos de caminho que nos leva até ele é apenas indecisão. O aforismo pode ser lido com laivos de pessimismo, mas quero entender indecisão como relação dialética entre a construção do indivíduo e da sociedade por entre os conflitos da tendência e as múltiplas determinações. O destino também é

*A determinação é a "pedra filosofa" das relações.*



construído; e, na indecisão que a "visão simultânea do verso e reverso" de todas as coisas provoca, não existem certezas, só existem possibilidades e, nesta viagem, não há uma estação de chegada, pois todas as estações são estações de passagem.

Indivíduo e sociedade estão mutuamente aprisionados e o desenvolvimento de um implica o desenvolvimento do outro, ao mesmo tempo em que a "incompletude" de qualquer deles, não é só de um, é de ambos. "Incompletude", aqui, tem uma conceituação de uma "quantidade qualificada", é a qualificação de um grau da totalidade (o último estágio de maturação alcançado ou estação); é a última estação alcançada que busca legitimação e continuidade (existência contínua, como diz Habermas) e as vê ameaçadas pelo movimento congênito da tendência que busca novas estações. A dialética entre tendência e determinação, entre necessidade e contingência, permite interseções (confluências) em que se encontram quantidades qualificadas (como sínteses) que em sua evolução se apresentam cada vez mais próximas da totalidade, sem contudo, alcançá-la jamais. A totalidade, diz-nos Habermas, jamais poderá ser antecipada.

A tendência (campo de possibilidades imanentes de desenvolvimento isomorfo do indivíduo e da sociedade) é o fundamento do movimento verticalizado, de aprofundamento auto-genético do indivíduo (e de uma formação social) articulando seu presente com seu passado, com suas projeções e transferências nos estágios que se sucedem. É o sentido do processo e atua no

conteúdo do que se desdobra numa espécie de tecido inconsútil. Tem a vocação da totalidade.

A determinação é a "pedra filosofa!" das relações. Ela define, particulariza, delimita, esclarece, historiciza mais precisamente a tendência. A determinação aprisiona (tenta aprisionar) a tendência, dando-lhe forma em certos limites, dando uma dimensão horizontalizada e relacional ao conteúdo e fazendo-o "fração" (quantidade qualificada) de uma totalidade. A determinação incide na forma, com dominância, ela rompe, fraciona, corta o tecido e, ao mesmo tempo, o reúne e costura numa nova indumentária.

A tensão entre tendência e determinação, na praxis dos processos sociais, é a mesma que transborda nas relações entre teoria e prática, entre sujeito e objeto; é a dialética daquele que tem a perspectiva da autonomia e o cotidiano social com as determinações que o delimitam.

Como a autonomia não se dissolve no social, não há como homogeneizar seus campos. O campo de possibilidades dos indivíduos se encontra delimitado pela autonomia dos outros e pelos princípios normativos gerais e práticos da sociedade até que estes sejam questionados nas suas pretensões de validade. Os limites entre eles tomam, pois, as formas dinâmicas que denunciam tanto os movimentos subjacentes do campo social como os movimentos do desenvolvimento individual. A tensão decorrente é permanente no seu conteúdo, variável na sua forma ao longo do percurso histórica

mente multidimensional e não no plano, na sua exposição, do que decorrem as dificuldades por encontrar o ponto ótimo de equilíbrio entre eles.

Historicamente, nas sociedades tradicionais, o equilíbrio era conseguido por conta da naturalidade com que o campo de possibilidades individuais não era levado em conta ante a universalidade de e ideal idade dos princípios normativos (7:12) que privilegiam a substancialidade da estrutura social a partir de uma hierarquização natural e não a impessoalidade de funções.

A passagem para a modernidade teve, sem dúvidas, no desabrochar, ainda que lento, do conceito de igualdade de todos perante as normas sociais, um de seus fatos característicos que alterou profundamente as relações entre os homens e de cada indivíduo com a sociedade, como, de certo, entre a humanidade e a própria natureza. A busca do equilíbrio, então, não mais era natural e sim decorrente de uma convenção; a hierarquia entre os homens seria conseqüência de algum tipo de funcionalidade cuja legitimidade passaria pela vontade dos indivíduos.

Historicamente, as bases teóricas da nova estrutura social a partir da demonstração da não naturalidade de qualquer desigualdade entre os homens e da constatação de que o centro das significações sociais se deslocava, com o fortalecimento da burguesia, do "estatuto de nascença" para o domínio do processo produtivo e das relações contratadas, convencionadas.

As convenções surgiram como artifícios da razão para escapar de uma

situação contraditória: para a auto-conservação o homem se definiu limites (7:27). O contrato não representava, então, uma abdicação de direitos mas uma garantia deles (10:32) e não mais ficou circunscrito à dimensão política da organização da sociedade; transbordouse para as relações entre os homens e se tornou o meio novo de criar, artificialmente, o direito.

## 4

Retornemos à segunda parte do presente texto. A essência do contrato é o empenho da palavra dada, nas condições em que foi dada. Ele tem a força da palavra. A palavra precede o campo intencional que o contrato abre, mas é neste que se manifesta a intenção interativa que a relação social da linguagem expressa o compromisso bipolar. O contrato é uma forma de diálogo e interação. A palavra subjaz à ação.

Não resta dúvida de que o contrato produz uma relação preñe de obrigações e direitos e sua construção implica uma linguagem argumentativa que integra competências simbólicas, cognitivas e interativas. Ele abre a perspectiva de operações formais (no conceito piagetiano) cujas estruturas se constroem não mais sobre a nomeação (o dar nomes subjetivamente), mas sobre proposições e hipóteses enunciadas em linguagem social. Fica claro, conseqüentemente, que o contrato das crianças em processo de alfabetização na Escola Oga Mitá não é o código sofisticado de uma operação formal plena em que o eu competente põe ou pode pôr em questão as pretensões de validade,

mas sim um dos primeiros exercícios deste código em desenvolvimento, dessa estrutura de conteúdo de que todos são portadores. No contrato pedagógico articula-se, em graus diferenciados, a passagem da função simbólica da linguagem egocêntrica (própria dos primeiros estágios do desenvolvimento infantil) para a função de um signo coletivo, evidentemente mais complexo, da linguagem social nas suas variadas manifestações.

Para Piaget (11 :27), é bom lembrar, linguagem é parte de um conjunto mais amplo, preparado pelos diferentes estágios da inteligência sensório-motora. Habermas, aparentemente, vai um pouco mais além de Piaget e chega a de

fender uma certa posição privilegiada dessa categoria. De fato, em Trabalho e Interação (12:12), afirma que as categorias linguagem, trabalho e interação designam modelos básicos de relações dialéticas que têm formas próprias de auto-construção e de determinação.

A seqüência em que são postas as categorias, embora não simbolize uma escala de primazia, reflete, além da conexão do universal concreto em que os particulares (pessoas, indivíduos) se identificam uns com os outros, conservando a própria identidade, no mínimo, uma certa anterioridade da linguagem sobre as demais, seguindo uma certa visão hegeliana.

Num primeiro patamar, a linguagem (o dar nomes), representa simbolicamente a natureza exterior possibilitando reconhecê-la, ao tempo em que o trabalho é a busca de satisfação de necessidades (a primeira: a da sobrevivência) nessa natureza que exige desenvolvimento de instrumentos, processos e relações que têm na família o locus primeiro, para o seu exercício social e desdobramento em relações éticas, interações e reciprocidade em patamares subseqüentes. A conexão estreita desses modelos ou estruturas ou esquemas de ação não implica a supremacia real de nenhum deles, mas a sua solidariedade na construção do espírito objetivo - o homem concreto em interação pres

supõe pelo menos na dimensão lógica que o reconhecer a natureza antecede o se apropriar dela.

Aparentemente qualquer "teoria da gênese do sujeito" como qualquer "teoria da sociedade", não se desprenderá da concretude desses modelos dialéticos sob pena de escorregar por falaciosas

brenhas (sem retorno) do idealismo ou da naturalidade mística. Vidas concretas em sociedades concretas são mediatizadas por construções (convenções) em seu confronto com a natureza externa e buscam, imanentemente, o equilíbrio/adaptação.

De um lado, encontram-se o indivíduo e a sociedade com suas possibilidades imanentes de

**O** contrato valoriza o indivíduo e ultrapassa o limite estático da simples troca, pois ele é portador da dinâmica imanente dos sujeitos contratantes.

desenvolvimento e, de outro, a natureza externa com suas capacidades de poder ser determinada e resistir às determinações. Da interação entre esses dois pólos têm origem os estágios da formação social que temos chamado de quantidades qualificadas - sínteses historicamente construídas, estações de passagens em que estão presentes linguagem, trabalho e interação. A eventual supremacia de uma dessas categorias é emergente e transitória ao longo das largas etapas (degraus, estágios) do desenvolvimento do indivíduo e, homologamente, da sociedade, estas ainda mais largas.

No leito da tendência, do aprofundamento autogenético do sujeito, o horizonte é a autonomia (o autogoverno) que se desenvolve passando por assimilações/acomodações (adaptações) na exata medida em que o homem integra sua natureza interna, dominando e sendo determinado pela natureza externa.

O domínio da natureza externa, (8:27), ocorre, também, no leito de um "processo de aprendizagem direcional" exigido pelo processo de desenvolvimento humano com as mudanças das forças produtivas que tendem a generalizar-se segundo os graus de desenvolvimento e das possibilidades das formas sociais ao longo do processo histórico.

Quero entender que as três estruturas (modelos) - linguagem, trabalho e interação - são dialéticas, precisamente por não se fixarem como tendências ou como determinações, mas por possuírem a faculdade conjuntiva, ou seja, por serem tendências e determinações. São tendências como campos

de possibilidades imanentes do homem (e da formação social) no processo de seu desenvolvimento e são determinações quando construídas como formas caracterizadas e predominantes, sujeitas a terem suas pretensões de validade questionadas no ir e vir em busca de equilíbrio (adaptação).

O Trabalho cooperativo, o trabalho capitalista, o trabalho terceirizado são determinações, como são determinações a linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem da mídia e o são as relações de produção, os papéis sociais e as relações (eticamente) construídas ao longo da história.

A emancipação do homem e da sociedade depende do questionamento das pretensões de autopropetuação, das determinações e da superação dessas, da recuperação do leito tendencial, permanentemente reconstruído, da autonomia, ou, como preferem Piaget e Habermas (11 :92), da construção do sujeito competente que adquiriu um estágio de pensamento hipotético-dedutivo capaz de resistir às determinações e "à heteronomia imposta pelo social", questionando a legitimidade das pretensões embutidas no cotidiano da vida, no trabalho, nas interações e na linguagem que os traduzem.

No caso de não serem questionadas (o questionamento é o ontológico papel da crítica), as manifestações de determinação (o trabalho capitalista heterônomo, por exemplo), as eleva a ter foros de verdade absoluta, passando a ideologia.

O contrato é produto do tempo moderno. Ele acompanha

não apenas a traça o escambo imediato de bens/valores que satisfazem necessidades dos que os trocam. O contrato valoriza o indivíduo e ultrapassa o limite estático da simples troca, pois ele é portador da dinâmica imanente dos sujeitos contratantes. Contratar equivale a construir comutativamente uma relação entre os sujeitos que trocam, conscientes de suas possibilidades, e não entre os objetos trocados.

Não se alude, aqui, à inexistência de hierarquia entre os contratantes. A hierarquia existe mas não é orgânica, natural; ela é uma hierarquia fundada nas relações determinadas dos sujeitos (nos seus papéis sociais). Esta hierarquia é uma convenção em que os contratantes não perdem a própria individualidade nem o curso da autonomia, mas a delimitam livremente. Não havendo sujeição entre os contratantes, o que há é a livre demarcação de campos para a ação, é o exercício da autonomia através de uma linguagem que expressa o pensamento do eu competente.

A linguagem e a interação contratadas antecedem à ação e à razão instrumental que mobiliza os homens e a construção contratual tem a comutatividade que implica no equilíbrio de uma troca em que existe, como diz Piaget (5:14):

1) Um sistema comum de signos e definições; 2) Uma conservação das proposições válidas, obrigando aquele que as reconhece como tal e 3) Uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores (contratantes).

O exercício deste processo construtor comutativo

parece ser o ponto central da substituição do dever de casa pelo contrato.

Refiro-me ao processo comutativo e construtor porque até o próprio conceito de contrato adquiriu historicamente nuances novas, entre as quais a de que o inicial consentimento (que continua fundante do contrato) indispensável ao equilíbrio da troca (primitiva burguesa) de equivalentes, toma a conotação de reciprocidade de pensamento entre os contratantes.

A troca de equivalentes parecia exigir uma contabilidade em que se anotasse, em colunas distintas, o Haver e o Dever da relação buscando traduzir, sempre favoravelmente, alguma vantagem, no balanço geral, configurando um perdedor, uma vítima; em contrapartida, a idéia de reciprocidade de pensamento traduz uma interdependência de seres humanos, um tipo novo de solidariedade e cooperação entre homens que nada tem de moralidade piegas e muito tem de justiça dentro do conceito atual do direito e da ética que sugerem uma nova representação do mundo no qual não deve haver vítimas.

É este o contrato vital que o contrato pedagógico sugere ou talvez devesse sugerir.

#### BIBLIOGRAFIA

- KAMII, Constance. *A Criança e o Número*. Papyrus. Campinas: 1988.  
FERREIRO, Emília. *Educadora debate osmistéri os das palavras*. Entrevista à Folha de São Paulo, 10/03/94.

- & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita. Artes Médicas. Porto Alegre: 1991.*
- ESCOLA OGA MITÁ. *Proposta Pedagógica.* Papel mim. 36 pgs. Rio de Janeiro. 1991.
- PIAGET, Jean. *O Julgamento Moral na Criança.* Mestre Jou. São Paulo: 1977.
- PESSANHA, José Américo. *Filosofia e Modernidade: Racionalidade, Imaginação e Ética.* Cadernos ANPED, N04, setem bro/1993.
- ABENSOUR, Christophe. *Le droit. Quintette.* Paris: 1988.
- HABERMAS, Jurgen. *A Crise de Legitimação~ Capitalismo Tardio.* Tempo Brasileiro. Riol Janeiro: 1980.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *Sentimento I Dialética.* Paz e Terra. Rio de Janeiro: 199
- ROUSSEAU, J.J. *Do Contrato Social ou Prill pios do Direito Político.* Coleção Os Pensidões, Abril Cultural. São Paulo: 1978.
- FREITAG, Bárbara. *Piaget e a Filosofia.* UNES São Paulo: 1991 .
- HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência co~ Ideologia.* Edições 70. Lisboa: 1987.