

JUAN MANUEL NEGRELLI

**TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:**

**UMA RECONSTRUÇÃO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM
NO *INSTITUTO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN
FÍSICA DE CÓRDOBA-ARGENTINA. 1970 - 2001***

**FLORIANÓPOLIS
MARÇO DE 2002**

JUAN MANUEL NEGRELLI

**TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA:**

**UMA RECONSTRUÇÃO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM
NO *INSTITUTO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN
FÍSICA DE CÓRDOBA-ARGENTINA. 1970 - 2001***

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CENTRO DE EDUCAÇÃO, DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, COMO
REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO.**

**FLORIANÓPOLIS
MARÇO DE 2002**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**"AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA RECONSTRUÇÃO NO INSTITUTO DE
PROFESSORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CORDOBA/ARGENTINA"**

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

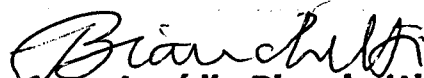
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 18/03/2002

Dr. Elenor Kunz – CDS/UFSC (Orientador)

Dr. Valter Bracht – UFES/ES (Examinador)

Dr. Ari Paulo Jantsch – CED/UFSC (Examinador)

Dra. Ana Márcia Silva – CDS/UFSC (Suplente)


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC


Juan Manuel Negrelli

Florianópolis, Santa Catarina Março de 2002

Aunque mucho hé traqueteado

No me engrilla la prudencia

Es una falsa experencia

Andar temblándole a todo

Cada cual tiene su modo

La rebelión es mi cencia

ATAHUALPA YUPANQUI (El Payador perseguido)

À crítica, o projeto amoroso no
qual acredito

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Elenor por ter acreditado mais que eu no projeto, nas situações de desânimo e cansaço, e por sua preocupação e sensibilidade com a minha pessoa nas circunstâncias adversas que colocam o fato de ter feito minha caminhada em um país vizinho.

Aos membros da banca, professor Ari e professor Valter, pelas contribuições instigadoras e desafiantes que já me exigem ir além deste trabalho.

A Fernando Gonzalez, pelo incentivo para mergulhar no universo da pesquisa, e pela generosidade de seus conselhos cheios de sabedoria, de quem já caminhou nessa trilha.

Aos professores, alunos, e pessoal do Arquivo Histórico do IPEF de Córdoba, que gentilmente ofereceram seu tempo e colaboração para que este estudo fosse possível.

À “Familia Nunez”, Marcelo, Mari, Rodrigo, Áurea, pela amizade, ajuda e sustento afetivo que me brindaram nos momentos em que a solidão foi o maior obstáculo.

À Alberto, Nora e Martin, pelo sustento inestimável que, o ser família que possibilitaram, me permite hoje afrontar a vida com dignidade e “entereza”.

À Verónica, pelo seu amor e pela paciência de nossas presencias e ausências, de nossas idas e vindas, e pelo carinho e compreensão nesta trilha que leva seus passos.

A todos os professores e alunos que me permitiram na minha caminhada de vida e profissional, “aprender e ensinar” e a todos eles que acreditaram, lutaram e se esforçaram por conseguir a educação pública que me formou.

ÍNDICE

RESUMO.....	X
LISTA DE FIGURAS.....	XII
LISTA DE ANEXOS.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	
I. AS MUDANÇAS NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES ENSINO- APRENDIZAGEM NO IPEF.....	8
1. A INSTITUIÇÃO.....	8
2. AS INTERAÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	11
2.1 <i>Alunos atuais</i>	13
SÍNTESE DA CATEGORIA.....	17
2.2. <i>Ex. Alunos/Professores</i>	20
SÍNTESE DA CATEGORIA.....	23
2.3 <i>Professores atuais das Disciplinas Pedagógicas.</i>	25
<i>Sínteses da categoria.</i>	29
2.4 <i>Síntese das categorias</i>	29
II. AS TEORIAS QUE ORIENTARAM O COTIDIANO	32
1. À LUZ DO LEVANTAMENTO DOCUMENTAL.....	32
2. A RECONSTRUÇÃO DAS ARGUMENTAÇÕES TEÓRICAS SEGUNDO OS MODELOS DE INTERAÇÃO.....	42
2.1. <i>O CONDICIONAMENTO OPERANTE E AULAS DE MUITAS ORIENTAÇÕES</i>	42
2.2. <i>O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E AULAS DE ORIENTAÇÕES GERAIS</i>	47
2.3 <i>A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A TRANSFERÊNCIA DA TEORIA À PRÁTICA.</i>	54
III. PRIMEIRAS INTERVENÇÕES MEDIADORAS. OS TIPOS DE CONHECIMENTO NA DEFINIÇÃO DA REALIDADE SOCIAL.....	61
1. TEORIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO. OS TIPOS DE CONHECIMENTO NA DEFINIÇÃO DA REALIDADE SOCIAL.....	62
1.1 <i>Fundamentos Antropológicos e Filosóficos.</i>	63
1.3 <i>A sociedade é uma realidade objetiva</i>	68
1.4 <i>O homem é um produto social</i>	71
2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO IPEF. A DEFINIÇÃO DE SUA REALIDADE, NA ABRANGÊNCIA DO UNIVERSO SIMBÓLICO.....	72
IV. LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TEORIAS EM DIALOGO. A APRENDIZAGEM INSTITUCIONAL E UM POSSÍVEL ENTENDIMENTO...77	
1. A ESTRUTURAÇÃO DA APRENDIZAGEM. UM PROCEDIMENTO PSICOLÓGICO.....	78
1.1 <i>O sujeito, protagonista do processo.</i>	78

1.2	<i>A estrutura da aprendizagem</i>	80
1.3	<i>As possibilidades e limites da categoria, estruturação da aprendizagem.</i>	87
2.	APRENDIZAGEM INSTITUCIONAL. UM PROCEDIMENTO SOCIOPSIOLÓGICO E PSICOSOCIOLÓGICO DA PRAXIS.	89
2.1	<i>A instituição e a mudança de sua tarefa social.</i>	89
2.2	<i>Aprendizagem Institucional, na sala de aula e ao longo da formação profissional.</i>	91
V.	SEGUNDAS INTERVENÇÕES MEDIADORAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.	94
	BIBLIOGRAFIA	101

RESUMO

As transformações educativas iniciadas na Argentina, com a promulgação da lei federal de educação 24.195/93 têm colocado as concepções e teorias da aprendizagem como principal recurso teórico, a tal efeito. A gradativa presença dessas teorias na conquista de espaço no currículo da formação docente, desde os anos 70, é um índice do valor que vêm adquirindo esse recurso teórico, dentro de determinada concepção pedagógica. O presente estudo, tentou reconstruir as teorias da aprendizagem que orientaram as interações de ensino e aprendizagem nas relações educativas, no contexto de uma instituição de formação de professores na área de Educação Física, em Córdoba, Argentina. Com esse propósito, foram coletadas: a) expressões dos sujeitos/atores sociais, sobre as interações vividas como sujeitos de ensino e de aprendizagem na instituição e; b) programas de disciplinas responsáveis pela transmissão do conteúdo "Teorias da Aprendizagem". As balizações teóricas que orientaram a coleta e interpretação da informação, permitiram definir as teorias objeto de estudo, na compreensão mais abrangente de um tipo de conhecimento da produção social humana, na legitimação da realidade social. Os procedimentos interpretativos se orientaram a efetuar uma crítica às teorias encontradas na instituição, segundo os modelos de interação que propõem e em relação a um modelo de interações que possibilite intervenções críticas e emancipatórias na sala de aula, no contexto da formação profissional. Com base nos limites encontrados nas teorias oficiais, são propostas duas categorias para orientar o estudo e as

intervenções pedagógicas, na formação profissional. Finalmente, são apresentadas como considerações finais, algumas reflexões sobre a relação destas teorias com a formação de professores, na especificidade da área da Educação Física e na amplitude das aptidões críticas, políticas e humanas que o exercício da docência reclama, nestes tempos de profundas transformações sociais.

LISTA DE FIGURAS

ILUSTRACIÓN 1 - ESTRUTURA COGNITIVA E ESTRUTURA DA APRENDIZAGEM.....	83
--	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I.....	106
ANEXO II.....	107
ANEXO III.....	108
ANEXO IV.....	109
ANEXO V.....	110

INTRODUÇÃO

A formação do Professor em Educação Física na Argentina, como também a formação docente em geral, segundo as transformações impulsionadas desde a Lei Federal de Educação 24.195/93, é atingida pelo chamado *Campo General de la Formación Pedagógica*. Esse campo é constituído por conhecimentos da filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia; em síntese, por conhecimentos das ciências humanas e sociais considerados fundamentais para toda intervenção docente, além das específicas áreas de ensino ou didáticas. Quer em forma tácita, quer em forma explícita, esses conhecimentos são integrados por uma pedagogia e ordenados em forma de proposta de conteúdo nas tradicionais ou renovadas disciplinas pedagógicas, e seus objetos, que compõem os cursos de formação. Assim, em termos de disciplinas, tem-se apresentado nos currículos; a Pedagogia na tematização da educação como fato e fenômeno social e humano; a Didática na tematização do currículo, suas diferentes instâncias de planejamento até o ensino na situação de aula; a Psicologia Educacional na tematização da Aprendizagem. Da mesma função integradora da pedagogia, também depende a seleção de conteúdos, as disciplinas postas em destaque, como também a sua interdependência no estudo e propostas de intervenção na educação. Quanto a estas opções, a Psicologia Educacional e seu objeto, vem ganhando destaque nas últimas duas décadas, na formação dos Professores.

Sobre as causas deste destaque, não é difícil constatar que o discurso científico sempre é um forte elemento na justificação dos conhecimentos por ela possibilitados e oferecidos como saberes fundamentais. Na sua qualidade, estes conhecimentos se arrojam a pretensão de superar os conhecimentos mais ou menos intuitivos ou familiares que os professores ou aspirantes a professores tenham conseguido desde que, aprendizes e ensinantes pelo único fato de Ter vivido em sociedade já algum tempo. Os empreendimentos dos estudos científicos na área da psicologia, no primeiro terço do século XX, tem tido talvez como momento mais influente o último terço do século, período no qual em termos de sociedade como um todo, falar de ciência e tecnologia aparece como sinônimo de desenvolvimento social e humano. Assim, o discurso científico, além de caminhar por um período de crise sobre a sua pretensão de verdade nas esferas científicas mais esclarecidas, no nível do senso comum, ganha o status de realidade. O forte impacto da ciência e da tecnologia, em vastos setores da vida cotidiana, não deixa dúvidas quando aplicado à comunicação, como vem acontecendo neste final de século.

Mas além do discurso científicista, como característica comum aos estudos psicológicos sobre a aprendizagem, existem diversas teorias que sustentam posições das mais variadas, sobre o que é, como se produz e como é possível intervir na chamada aprendizagem. As propostas da Lei Federal de Educação 24.195/93 não só faz opções bem explícitas sobre as teorias que devem orientar a aprendizagem no sistema educativo argentino, mas também deixam bem claras, aquelas teorias não

desejadas. Essas opções partem de uma avaliação ou diagnóstico do sistema educativo, seus problemas e propostas de soluções. Em forma de síntese, nos documentos¹ de discussão sobre a formação docente, entendem que concepções associacionistas predominantes em alguns planos de estudo de instituições formadoras de docentes, seriam as causas de uma visão fragmentada e restringida da realidade educativa nos docentes. Na área da Educação Física esta concepção é mais uma vez culpada por entendê-la Aisenstein (1996:104), como a causadora de males na formação docente. Nesse caso, concepções associacionistas são relacionadas com entendimentos autoritários, na relação educativa, e com períodos de experiência ditatoriais na Argentina, do ano de 1970. As propostas de solução são, a partir desse diagnóstico, baseadas em uma compreensão que permitiria aos docentes, conhecer os contextos sociais nos quais se enraízam as diferentes significações socio-culturais de seus alunos, problematiza-los, e oferecer alternativas metodológicas que permitam adequar os propósitos pedagógicos a estes sujeitos socialmente contextualizados e às particularidades do conteúdo². Se bem que a, ou, as teorias que orientariam as práticas pedagógicas, segundo esse entendimento, não estão explícitas nesses documentos elaborados para a discussão, porém, explicitam-se em materiais didáticos dos cursos de

¹ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. SUBSECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA. DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE. PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO *Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de formación docente continua*. Buenos Aires 9-13 de diciembre 1997. p. 9.

atualização docente³. O denominado Construtivismo é a concepção orientadora, tentando integrar diversas teorias da aprendizagem.

Com alguma dissidência a tais diagnósticos e propostas oficiais sobre a formação docente, no contexto de uma instituição de Formação docente na área de Educação Física, especificamente o *Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba*, alguns estudos foram formulados.

Danguise e Rios (1998) assinalam, mencionando o marco mais amplo dos problemas de fragmentação do sistema educativo, as dificuldades dos estudantes na prática pedagógica de levar em conta os condicionamentos da escola. Entendem como possíveis causas as concepções epistemológicas que orientariam os modelos de formação docente, de avaliação e ensino. Assim, após distinguir, com base em Carr e Kemmis, o modelo Técnico de formação, o modelo Prático e o modelo Reconstrucionista, os resultados do estudo indicam a permanência do modelo Técnico de formação relacionado a concepções epistemológicas positivistas. Naquele estudo, o interesse não se dirige às concepções e teorias de aprendizagem, ainda que algumas relações possam ser tecidas a partir dos modelos de avaliação, com os quais se identificam os mencionados modelos de formação.

² GOBIERNO DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS. *Propuesta Curricular*. Nivel Primario 1º y 2º ciclo EGB. 1997, pag. 12

³ GOBIERNO DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS. RED FEDERAL DE FORMACIÓN DOCENTE CONTÍNUA JURISDICCIÓN CÓRDOBA. *Sujeto del aprendizaje : Anexo Bibliográfico*. 1997.

O estudo de Fuentes e Negrelli (1997) assinala, a dificuldade dos estudantes em configurar um “contexto” de conceitos e concepções de Educação Física, a partir do qual se exprimam as idéias que fundamentam o campo profissional e as divergências no mesmo. O estudo de Negrelli (1998), confirmando aquele problema, agrega ainda as dificuldades que os estudantes apresentam para adequar os conhecimentos a diferentes contextos e as conseqüências daí derivadas em intervir em diferentes contextos sociais. Em termos de relações causais, a diferença da taxativa afirmação da proposta a partir da Lei, alguns pressupostos foram levantados. As concepções e teorias de aprendizagem implícitas nos docentes e o conseqüente modo de fazer didática, induziriam aos estudantes a fazer relações de tipo disciplinar na conformação do projeto de intervenção profissional, em vez de induzi-los a fazer relações do tipo existencial-disciplinar. A diferença estabelecida⁴ entre estas formas de relacionar-se com os corpos disciplinares de conhecimento, ou aprendê-los, residia fundamentalmente em considerar: a) a partir das relações denominadas “disciplinares”, o **conhecimento** articulado (nas disciplinas que conformam o currículo) como verdades que explicam ao mundo formal regido por leis exatas e, portanto, conhecimento que deve ser transmitido (pela ação docente e sua metodologia didática) e absorvido, incorporado ou interiorizado, (pelo aluno por meio de procedimentos de aprendizagem) para sobreviver no mundo; b) a partir de relações denominadas “existenciais – disciplinares”,

⁴ Essa diferença foi baseada na distinção formulada por Mathew Lippman, sobre os paradigmas em educação: paradigma de la práctica normal e paradigma de la práctica crítica.

os conhecimentos são considerados como relativos aos sujeitos, aos grupos, e a momentos históricos nos quais os homens se enfrentaram com determinados problemas e, portanto, saber que deve ser oferecido (pela ação docente) e questionado (pelo estudante) nas suas possibilidades de explicar e servir ao mundo que constroem.

Em relação ao diagnóstico de Danguise e Rios (1998), o estudo de Negrelli (1998) coincide com o pressuposto sobre as concepções de conhecimento positivistas, orientadoras na instituição, e ainda dirige também seu interesse sobre as concepções e teorias da aprendizagem, como influentes nos problemas da formação dos estudantes. Em relação ao diagnóstico formulado pelos órgãos oficiais na implementação da Lei Federal de Educação, ainda que coincida ao indicar às concepções da aprendizagem como causa dos problemas levantados, difere quanto a indicar quais concepções da aprendizagem estariam orientando as relações de ensino aprendizagem na instituição. Se para as propostas oficiais, seria um entendimento associacionista, para Negrelli seria uma concepção não problematizadora dos conhecimentos sintetizados como conteúdo educativo. A partir dessa divergência, o problema que a presente dissertação tentou abordar em continuidade com pressupostos formulados nos estudos prévios do pesquisador, consistiu em conhecer quais concepções e Teorias da Aprendizagem orientaram as relações de ensino-aprendizagem no IPEF.

Mas de forma diferente de como poderia ser interpretado o problema definido, as dissidências com o diagnóstico oficial quanto às teorias e concepções da aprendizagem, não se trata de um problema de ordem

empírico ou da “amostra”, sobre as quais ter-se-iam- formulado diferentes conclusões. A pesquisa, ao questionar os sentidos implícitos das propostas superadoras, abrange dimensões da praxis. As diferenças quanto às propostas de superação dos problemas da formação docente, estão também implicadas no estudo. Se as propostas oficiais oferecem o construtivismo, que permitiria aos “docentes conhecer os contextos sociais nos quais se enraízam as diferentes significações socio-culturais de seus alunos, problematiza-os, e oferecer alternativas metodológicas que permitam adequar os propósitos pedagógicos a estes sujeitos socialmente contextualizados e às particularidades do conteúdo”; no entendimento do pesquisador, os problemas na formação docente seriam superáveis a partir de uma concepção problematizadora e dialógica que potencializasse os educandos, no exercício da crítica social, possibilidades emancipatórias. Estas possibilidades seriam dadas na apreensão de sua situacionalidade social, por meio da estruturação existencial-disciplinar de suas aprendizagens.

A opção teórico metodológica, tendo identificado o problema na dimensão da praxis, foi pela Hermenêutica-crítica. Esta abordagem, entendeu-se, possibilitaria esclarecer conteúdos ideológicos⁵ nas narrativas em questão. Trata-se das situações da aprendizagem humana, estarem atravessadas pelo embate de concepções e teorias orientadoras de sentido, que organizam presente, passado e futuro nas diferentes narrativas históricas. Estas narrativas, com recursos ideológicos estariam ocultando a sua intencionalidade prática. Daí, uma avaliação crítica das

teorias no seu núcleo argumentativo foi necessária, a fim de avaliar as limitações e possibilidades das pretensões destas, em legislar as situações da aprendizagem humana. Devido a essas narrativas serem veiculadas por sujeitos concretos, e objetivadas também por eles, se preferiu um estudo de caso para aprofundar as significações e sentidos em questão, no contexto de uma instituição. Assim, o objetivo foi de conhecer a recepção das teorias da Aprendizagem no contexto do *Instituto del profesorado en Educación Física de Córdoba*, Argentina, no período de 1970-2001. Nos pressupostos do trabalho hermenêutico-crítico, que envolvem o compromisso emancipatório com a sociedade histórica, a reconstrução do saber teórico dos sujeitos sobre a aprendizagem implicou: tanto a avaliação crítica das teorias e concepções da aprendizagem, portadas pelos sujeitos da instituição; como a autocrítica dos pressupostos do pesquisador. Desta forma, pretendeu-se delinear um horizonte de entendimento, reconstruindo as possibilidades da competência da aprendizagem e sua importância para a formação docente em orientar as interações de ensino/aprendizagem.

⁵ Quando uma particular definição da realidade chega a se ligar com um interesse concreto de poder, pode ser chamado uma ideologia. (Berger; Luckman:166)

I. AS MUDANÇAS NO COTIDIANO DAS RELAÇÕES ENSINO- APRENDIZAGEM NO IPEF.

1. *A Instituição*

O *Instituto del Profesorado en Educación Física* de Córdoba, é uma instituição superior de formação de professores em Educação Física, situado na rua Poeta Lugones 447, do bairro *Nueva Córdoba*, Córdoba-Argentina. Fundado em 1946, pelo decreto n° 1347/A, com data 18/7/1946, o instituto dependia da Direção de Educação Física, pertencente ao *Ministério de Gobierno e Instrucción Pública de la Provincia de Córdoba*. Segundo expressões do decreto de criação, o instituto foi fundado como parte da reestruturação da Direção de Educação Física, para cumprir com seus fins; oferecer o ensino da Educação Física nos ginásios do estado e nas escolas. Fins para os quais o estado carecia de pessoal suficiente. Com relação à concepção de Educação Física que impulsionava a instituição, nas palavras de seu fundador o Diretor, Professor Justo Fernando Vidal,

“A Educação Física é uma parte inseparável da educação, que se propõe o cultivo do corpo mediante um processo que simultaneamente cumpre com os fins daquela, e cujos resultados devem... ..permitir o aperfeiçoamento das atividades psíquicas. Para levar a termo sua finalidade, a Educação Física, possui um meio poderoso: o “movimento”. É por este que cultivamos a condição física e no seu desenvolvimento através da técnica da origem a os distintos aspectos: ginástica, esportes, e atletismo.” (jornal, Os Princípios, 9 de setembro de 1946)

Com relação às finalidades políticas o Diretor agregava:

Os conceitos vertidos dão uma idéia esclarecedora da amplitude da educação física e que não pode estar relegada a segundo termo em nenhum programa escolar, porém na altura de todo intelecto e na ordem popular desportiva, com o controle indispensável para que cumpra sua finalidade, e não seja um empório de indústria e comércio, no qual o material humano não conta com tal que a primeira satisfaça. Se se deseja prestar apoio ao esporte popular, devem as instituições começar a reconhecer o organismo técnico que lhes dirija a atividade física e evite que se cometam desmades com a incauta juventude que procurando a lei natural da necessidade do movimento se entregam a dirigentes pouco escrupulosos que fazem do esporte um baixo comércio.

Os títulos que expedia, naquele momento, eram de Professor em Educação Física, com dois anos de formação; e de Aperfeiçoamento, com duração indefinida, segundo plano de ensino conforme anexo 1. A titulação habilitava para exercer a docência nas escolas de primeiro, segundo grau e nas escolas especiais do estado. A instituição abriu suas portas, naquele momento, para trinta alunos e alunas.

A dependência administrativa do instituto muda no ano de 1968, para depender da *Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*. No ano de 1972, o instituto oferece o título de *Maestro* em Educação Física ao aprovar o 2º ano de estudo, habilitando para a docência no primeiro grau e; Professor nacional de Educação Física, com três anos de estudo para exercer a docência no segundo grau, segundo plano de ensino, conforme anexo 2. Nesse momento, a instituição constava com 230 alunos e alunas. As mudanças na duração e titulação da formação tinham sido

implementadas, já no ano de 1949, estendendo-se dessa mesma forma até 1980.

Até o ano de 2000 a instituição ofereceu o título de *Maestro* em Educação Física para a docência em primeiro grau, ao concluir o terceiro ano de formação, e de Professor em Educação Física para exercer a docência no segundo grau, ao concluir o quarto ano de formação; segundo plano de ensino anexo 3.

Atualmente (Julho do 2001), a instituição não tem tido mudanças na duração da formação que oferece, sendo três anos para *Maestros* e quatro anos para Professor em Educação Física, e a habilitação do título de professor para exercer a docência em determinados ciclos da educação argentina, está ainda por ser definida, segundo o status institucional que alcance como instituição formadora de docentes. São 1500 alunos e 141 professores junto a diretores, pessoal administrativo, e não docentes que conformam a instituição. A partir de Março do ano de 2001, começou a implementar-se um novo plano de ensino, segundo as exigências das transformações educativas impulsionadas pela lei federal de educação 24.195/93., segundo anexo 4.

2. *As interações de ensino/aprendizagem*

Neste item do capítulo pretendo aproximar-me do cotidiano das interações ensino - aprendizagem na instituição e suas mudanças no período de 1970 a 2001, à luz de um levantamento empírico. As ricas expressões de conhecimento do tipo “pre-teórico”⁶ e do tipo “proposições teóricas” dos sujeitos da instituição levantadas nas entrevistas, permitem-me fazer estas inferências. Este tipo de conhecimento de baixo grau de abstração do “aquí e agora”, é interpretado como aquele que representa as ações tipificadas de docentes e alunos, nos papéis que constituem a ordem institucional. Isto é, aquele que representa as ações habituais que supõem uma certa ordem institucional, uma mínima ordem instituída que possibilita a interação social cotidiana. Expressões de conhecimento do tipo “subuniverso simbólico” e “mecanismos conceituais de proteção do subuniverso simbólico”, são também encontradas, evidenciando teorias em competição na definição da realidade institucional.

As expressões em questão, foram levantadas através de entrevistas semi estruturadas. As perguntas das entrevistas foram elaboradas segundo orientação para obter dos sujeitos, depoimentos sobre as suas experiências nas interações vividas na instituição. Segundo a situacionalidade temporal e a situacionalidade social dos papéis que condicionaram a sua experiência, foram identificadas três categorias de sujeitos na instituição: “alunos atuais”, “professores ex alunos”, e

⁶ Sobre os tipos de conhecimento identificados nas expressões dos sujeitos, ver o capítulo III desta dissertação.

“professores atuais da área pedagógica”. Em consequência, as entrevistas tinham perguntas gerais para todas as categorias dos sujeitos sociais, e perguntas específicas por categorias. O período de realização das entrevistas foi entre o 25 de Maio e primeiro de Julho do 2001, no contexto da mesma instituição.

A seguir, a exposição sobre a interpretação destes depoimentos é apresentada metodicamente segundo a categoria de sujeitos sociais e logo após são, mediante um processo de entendimento virtual (Habermas, 1989:43), aproximadas em síntese as distintas posições dentre os sujeitos da mesma categoria. Algumas intervenções virtuais entre os sujeitos foram encenadas de modo a esclarecer sobre pontos nos quais dois ou mais sujeitos pareciam, concordar ou discordar sobre a realidade institucional. Finalmente, apresento uma síntese conclusiva das três categorias. Os depoimentos em destaque, sobre os quais são elaboradas as interpretações, se acham nos anexos, numerados de acordo com a ordem de aparição no texto e individualizados segundo os sujeitos sociais. Em primeiro lugar, abordei as entrevistas da categoria “alunos atuais”, para após passar à categoria de “ex-alunos/professores” e concluir com a categoria “Professores atuais da área pedagógica”. Finalmente, irei procurar demonstrar as mudanças que presumivelmente têm acontecido nas relações de ensino - aprendizagem no lapso de 1970 para 2001 no IPEF.

2.1 Alunos atuais

Foram entrevistados três⁷ alunas do IPEF. As três foram selecionadas seguindo dois critérios. Um deles, seguindo a suas experiências na formação em relação às teorias da aprendizagem. Os relatos de uma professora entrevistada, da disciplina Psicologia Educacional (disciplina que tematiza de maneira central o conteúdo “Teorias da Aprendizagem”), foram decisivos para considerar as experiências de suas alunas como valiosas para os fins do estudo. Basicamente, a professora afirmava ter dado especial atenção em desenvolver uma escola ou família de teorias nas aulas; O Cognitívismo. O outro critério foi considerar, dentre as alunas que tinham cursado a disciplina com essa professora, diferenças nas qualificações da aprovação da disciplina, por entender que encontraria possíveis diferenças na interiorização da orientação seguida pela professora. Tanto Ana⁸ e Sônia, alunas de terceiro ano do curso, tinham cursado Psicologia Educacional, no ano imediatamente anterior, isto é, em 2000. Elas foram aprovadas com promoção direta⁹, e em colóquio¹⁰ com nota 7, respectivamente.

⁷ O número de entrevistas (3), para a categoria alunos atuais, foi considerado suficiente, porque se acharam nesses depoimentos, expressões que remetiam às teorias e escolas ou famílias de teorias presentes nas narrativas históricas sobre a aprendizagem, elencadas na delimitação do problema da pesquisa. Com essa consideração, a atenção do pesquisador se dirigiu especialmente, à confirmação da efetiva presença dessas teorias na instituição (como realidade objetiva (item 1 do capítulo II), e ao estudo do conteúdo argumentativo sobre as interações ensino/aprendizagem que propõem (item 2 do capítulo II). Para outros esclarecimentos sobre a representatividade dos dados: pág 74.

⁸ Os nomes dos sujeitos foram trocados para conservar sigilo sobre sua identidade.

⁹ Promoção direta é uma modalidade de avaliação na qual se aprova a disciplina quando nas duas avaliações parciais de final de quadrimestre, o aluno obtém como qualificação, 7 ou mais de 7.

¹⁰ O Colóquio é uma modalidade de avaliação e mais uma instancia avaliativa. A esta instância o aluno têm direito quando na segunda avaliação parcial obtém como qualificação “sete” e quatro ou até seis na primeira avaliação parical. A avaliação consiste em desenvolver por parte do aluno algum tópico do programa por ele selecionado

Mariela, por ser aluna de 4º ano do curso, tinha sido aprovada na Psicologia Educacional em 1998, tendo cursado a disciplina com dois anos de antecedência, no momento da entrevista. Ela foi aprovada na disciplina em exame final, no ano após tê-la cursado, isto é, em 1999. É importante destacar que entre as alunas, duas delas, Ana e Sonia, fizeram menção sobre as suas experiências de aprendizagem em aulas de aprendizagem de movimento, nas quais aprende-se uma disciplina de movimentos, esportes, ginástica, dança, etc. Em relação ao plano de ensino oficial¹¹, estas disciplinas são denominadas como: Didáticas. Outra aluna fez referência às experiências em sala de aulas em disciplinas “de fundamentação”¹², como o caso de "Psicologia Educacional e Fisiologia".¹³

2.1.1 Ana

Em resposta à pergunta da entrevista sobre suas experiências de aprendizagem no IPEF, as alunas responderam tentando caracterizá-las.

No depoimento nº1, Ana descreve a forma de ensino de um dos professores com quem ela teve aulas numa das disciplinas da Área Didática. Na sua descrição, em termos de conhecimento do tipo “pré - teórico”, sintetiza esse modelo em três passos metodológicos pelos quais o professor orienta todo o curso da disciplina em questão. Ela descreve a “ambientação” como a transmissão do conhecimento primeiro que o aluno deve ter, sabendo de que se trata a tarefa, os elementos envolvidos nela;

¹¹ Plano do Estudo de 1980.

¹² A opção de chamar aqui de disciplinas de “fundamentação”, tem sentido enquanto é o sentido que é dado no plano ao chamar às disciplinas didáticas como “Agentes”. Assim, comporia-se o plano, de disciplinas de “fundamentação “ teórica”, e de disciplinas de aplicação prática no ensino ou didáticas.

as “partes simples da técnica” e; “complexificação da técnica”. Estes dois últimos passos estariam diferenciados pela transmissão gradativa da complexidade do gesto técnico, até chegar à técnica completa ou técnica correta. Ana, sem dar uma denominação específica a esse modelo, identifica, em termos de conhecimento do tipo “pressupostos teóricos”, como uma forma de ensino que vai **“do simples ao complexo”**. Este é, segundo ela, o modelo de aula mais comum. Mas no depoimento nº2, Ana indica que existe outro modelo o qual não dá tanta importância à técnica, no qual parece que não ensinam as técnicas, **“como que é mais global”**. As expressões de conhecimento do tipo “pressupostos teóricos” que ela apresenta, por seu grau de abstração, dificulta a tarefa de identificar as interações nesse modelo.

2.1.2 Sonia

No depoimento nº1 de Sonia, ela distingue três formas metodológicas da qual tem participado, nas disciplinas Didáticas. Ela, em termos de conhecimento do tipo “pressupostos teóricos” distingue, um modelo que parte de **“orientações gerais”** e vai especificando à técnica, outro; que é “ de **muitas orientações**”; e um terceiro que é **“sem muitas orientações”**. Quanto ao segundo modelo caracterizado por Sonia, em relação ao primeiro, só se refere que aquele teria muitas orientações. No depoimento nº2, Sonia apresenta expressões de conhecimento do tipo

¹³ No mencionado plano em nota anterior, a denominação das áreas às quais correspondem estas disciplinas são, Ciências Humanísticas e Ciências Biológicas respectivamente, completando com a área das Didáticas, a totalidade do plano.

“proteção do sub-universo simbólico”¹⁴ e do tipo “teórico” que ajuda a definir aquilo que ela entende por “orientações gerais”. Nesse parágrafo, Sonia intenta distinguir o modelo “comportamentalista” do “cognitivista”. Nesses termos, “orientações gerais” aparece como um guia ou indício daquilo que o aluno deverá, mais ou menos, criativamente resolver. Dentro desse mesmo depoimento há uma outra expressão que comenta sobre a avaliação, nesse modelo. E ainda, a posição de destaque em que é colocada a criatividade nesse modelo, a expressão “se equivoca-se, já é outro problema”, deixa esse modelo em uma situação paradoxal. Isto é, não fica muito claro quanto de desejável é a criatividade do aluno frente à expectativa de comportamento deste, por parte do professor.

2.1.3 Mariela

Como foi anteriormente ressaltado, uma das alunas fez especialmente referência às relações de ensino-aprendizagem em disciplinas da Área de fundamentação teórica. Nos depoimentos n.º 1,2,3 e 4, Mariela distingue três modelos de aula. Um modelo em que o “professor fala sobre o que dizem certos autores” e os alunos têm que “reproduzir completando guias”, outro no qual o professor faz uma “aplicação da teoria à prática”, e outro no qual o professor assiste ao aluno na “aplicação da teoria à prática”. Em relação ao primeiro modelo, ela identifica como sendo o modelo seguido pela professora de psicologia educacional (aquela que colocou em destaque as teorias cognitivas) o segundo, um modelo que identifica mas não esta presente no instituto (já que foi experimentado em

¹⁴ A interpretação sobre o conteúdo de um “mecanismo conceitual proteção do subuniverso simbólico”, é desenvolvida no segundo tópico do capítulo 3.

cursos fora do IPEF, mas com professores do IPEF). O terceiro modelo foi experimentado nas práticas pedagógicas quando um professor fazia assistência às suas intervenções nas escolas. No depoimento n.º 4, Mariela expressa um tipo de mal-estar, a raiz de uma incoerência entre as recomendações para o ensino que recebe na sua formação no curso, e as suas experiências como aluna do IPEF. Percebe essa incoerência no modelo de avaliação, no qual parece não ser tido em conta “o processo”.

Síntese da categoria.

As expressões de conhecimento do tipo “pressupostos teóricos” que Sonia apresenta, igual a Ana e por seu grau de abstração, dificulta a tarefa de identificar de forma mais precisa as interações entre ensinantes e aprendentes que propõem os modelos. Assim, é constatada uma dificuldade em conhecer quais modelos de ensino e aprendizagem acontecem na instituição, segundo as interações que propõem. Esse dilema pode ser resolvido, mediante um processo de entendimento virtual.(Habermas, 1989:43,47). Isto é, pensando que por trás da diferença de linguagem com que é feita a caracterização dos modelos de interação, se encontra uma similitude semântica e um consenso ou dissenso (Habermas, 1989:40) sobre o sentido que orienta esses modelos. A diferenciação que fazem as alunas, dos modelos apresentados, é o elemento em comum pelo qual uma similitude semântica entre as distintas caracterizações é possível tentar. Isto é, opera nas alunas um critério implícito que distingue, além das diferenças de linguagem com que é feito, as interações entre ensinantes e aprendentes descrevendo

características muito similares. Esse critério implícito, é aquele que distingue as interações, entre ensinantes e aprendentes, segundo a correspondência ou não do comportamento do aluno com um modelo preestabelecido pelo professor.

Ana, no depoimento n.º 2, na distinção entre o modelo “de simples a complexo” daquele outro “mais global”, afirma que no segundo, não seria dada tanta importância à técnica. Sonia, no depoimento n.º 2, na distinção entre o modelo de “orientações gerais” e aquele “de muitas orientações”, entende que no segundo, o que faz o professor é dar as chaves¹⁵ daquilo que está pronto a ser realizado, aquilo que o professor diz o que é o mais importante, e que tem que ser feito sem muita criatividade, segundo um modelo preestabelecido.¹⁶

A partir dessa interpretação, entendo como equivalentes, o modelo de simples ao complexo de Ana, com aquele modelo de muitas orientações de Sonia. Sendo, neste caso, melhor descritas as interações por Ana como “uma progressão do simples ao complexo”. Por outro lado, entendo como equivalente, o modelo de orientações gerais de Sonia, com o modelo mais global de Ana sendo, neste caso, melhor descritas as interações por Sonia, como “uma resolução criativa de problemas”. Assim, teríamos um modelo “de muitas orientações” ou “do simples ao complexo” que dá importância à técnica, no qual o professor dá orientações sobre a tarefa, já partindo desde a “ambientação e limitando as respostas do aluno àquelas direções

¹⁵ É preciso destacar aqui que se bem o termo “clave” seja mais comum para referir a uma certa pista para resolver enigmas ou problemas, não parece ter sido o uso que foi dado ao termo

e; um modelo a partir de “orientações gerais” ou “mais global” em que o professor dá uma orientação, uma tarefa e as respostas do aluno são mediatizadas por uma suposta criatividade.

Nos depoimentos de Mariela, ainda que com distinção dos objetos da aprendizagem (expressões verbais a diferença de gestos ou movimentos corporais) vinculados à divisão curricular de áreas e disciplinas, alguns elementos em comum são achados nas interações entre ensinantes e aprendentes. O modelo em que o professor repete, ou que o professor fala sobre os autores, tem estreita relação com o modelo de simples a complexo ou de muitas orientações. O terceiro modelo caracterizado por Mariela, no qual o professor assiste ao aluno na “baixada à prática da teoria”, tem estreita relação como o modelo de orientações gerais em que um grau de criatividade é permitida. O segundo modelo caracterizado por Mariela, no qual o Professor faz algo assim como uma demonstração da teoria à prática, não é achado no IPEF, segundo ela. Mais algumas interpretações são realizadas mais adiante sobre os depoimentos das professoras, nas quais este modelo aparece como sendo um modelo de aprendizagem atualmente desejado como correto e válido

Estes modelos de interação apresentados partindo das subjetividades atuantes na instituição e de um reduzido nível de abstração, são possíveis de ser relacionados com os métodos de ensino já objetivados por conhecimentos do tipo teóricos de maior abstração. Este

¹⁶ Além da semelhanza semântica por trás dos diferentes termos, também foi percebida pelo pesquisador, uma animosidade nos depoimentos dos sujeitos, segundo a qual para Ana seria mais valoroso o modelo técnico, ao invés do expressado por Sonia.

tipo de conhecimento já é encontrado nos depoimentos dos professores. O aprofundamento de significados, em tramas mais extensas nas quais se encontram argumentações com consistência legitimadora, será desenvolvida nas interpretações sobre os depoimentos dos professores e no capítulo seguinte, compreendendo que permitirão nos aproximar dos sentidos destes modelos de interação.

2.2. Ex Alunos/Professores

Os ex-alunos/professores entrevistados, foram selecionados segundo alguns critérios. Primeiro, aquele que distingue a categoria. Isto é, a dupla experiência dos sujeitos na instituição, como aluno e como professor. Outro critério, a data da formação, sendo a de Antônio e Júlio, na década de 70 e de Márcio na década de 80. O terceiro critério, por serem informantes qualificados. Com relação a este critério, os três entrevistados têm demonstrado interesse na área da aprendizagem e do ensino, na sua trajetória acadêmica e em publicações. Uma pergunta foi especialmente formulada para esta categoria tendo em consideração sua dupla experiência na instituição.

2.2.1 Juan

No depoimento n.º 1, Juan, nas suas expressões de conhecimento do tipo proposições teóricas, se refere a suas experiências como aluno. Ele distingue um modelo de ensino, caracterizado por “passos em função de uma resposta esperada”. A este modelo, ele denomina como sendo aquele das “famosas metodologias”, aquelas que ordenariam os passos em forma

graduada, até a resposta esperada. No depoimento n.º 2, Juan, em termos de conhecimento “teórico”, ele atribui que esse modelo de ensino estaria baseado em uma teoria de **estímulo-resposta**. Isto é, uma teoria orientada pelo pressuposto de “que diante de determinado **estímulo** se **responderá** de determinada maneira”. Nesse sentido agrega, que o objetivo do ensino era “buscar uma série de estímulos que responderam ao objetivo previsto, que estava preestabelecido”. Entende também que a “operacionalização dos objetivos” idéias atribuídas a Bloom(1978) iriam apoiar aquele modelo, por ter, também, como base, provocar uma resposta bem determinada.

Com relação às mudanças, por ele interpretadas, acontecidas na instituição sobre as formas de compreender a aprendizagem, nos depoimentos n.º 3 e 4, Juan entende que existe uma grande diferença. A diferença está entre o modelo coerente, como era anteriormente na sua experiência como aluno nos anos 70, no qual tinha objetivos precisos e passos bem determinados para alcançá-los, e a mistura destes momentos entre um “trabalho sobre o produto e um discurso sobre o processo”. O discurso sobre o processo se dá, segundo ele, na importância que é dada no discurso, à resolução de problema [como opção metodológica]. O trabalho sobre o produto, se faz evidente, segundo ele, na idéia que ainda persiste na orientação da avaliação na que é exigida o aluno alcançar objetivos bem precisos.

2.2.2 Alfredo

Nos depoimentos n.º 1,2 e 3 de Alfredo, nas suas experiências como aluno nos anos 70, ele distingue e denomina de “progressões metodológicas” ao modelo de ensino/aprendizagem em que os “passos” ou “partes de destrezas” eram ordenados em forma consecutiva para alcançar o “todo final”. Entende também, que haveria uma “fissura” quanto a este modelo como resposta única. Nesse caso, as expressões do tipo “proteção do universo simbólico”, nos depoimentos n.º 4,5 e 6, não permitem identificar um modelo de ensino/aprendizagem. Só destaca a importância dada à criatividade como uma característica distintiva daquele e atribuindo-lhe influências da teoria Piagetiana. Quanto às mudanças acontecidas na forma de entender o ensino/aprendizagem, entende que tem tido mudanças nas explicações sobre a aprendizagem, ao superar os enfoques puramente biológicos. Segundo ele, tem sido incorporados outros argumentos para essas explicações, tais como “o que sente, sofre e acontece no aluno quando apreende”. Ainda essas mudanças, no depoimento n.º 9, afirma que parece que “no discurso todo o mundo se prende escarapelas no peito”, querendo explicar que continua a ter aulas estritamente no modelo por ele vivido, mas sustentadas com um discurso cognitivista.

2.2.3 Marcio

No depoimento n.º 1, Márcio, nas suas expressões de conhecimento do tipo “teórico”, identifica o modelo de ensino nas suas experiências como aluno do IPEF, como um modelo “comportamentalista”. Este modelo, seria

segundo ele, coerente com um modelo de avaliação no qual são consideradas as "condutas visíveis manifestas" determinadas pelo professor e sem considerar os "processos paulatinos ao longo do ano". Márcio, no depoimento n.º 2, em expressões de conhecimento do tipo "proposições teóricas", caracteriza o modelo comportamentalista, como sendo aquele que exige do aluno a "acumulação de conteúdos na biblioteca memorística" e a posterior "abertura da torneira" para que o professor recupere o material depositado nele.

Com relação às mudanças na forma de entender o ensino/aprendizagem, na sua experiência de aluno nos anos 80, e em seguida, na sua experiência de docente no instituto, Márcio entende, segundo o depoimento n.º 3, que não existiriam mudanças nesse modelo e também, que persistiria a contrariedade de sustentar esse tipo de prática comportamentalista com um discurso cognitivista. No depoimento n.º 4, afirma que em todo caso uma mudança, mas que, no entanto, é contraditória, é a exigência na avaliação de complexas relações que não foram ensinadas já que foi seguido na aula um modelo comportamentalista.

Síntese da Categoria.

Nos depoimentos dos três professores, é possível constatar três **elementos** recorrentes. **Um deles** é a inquestionável experiência como alunos no modelo das "progressões metodológicas"(Alfredo), "famosas metodologias"(Juan), ou de "acumulação progressiva"(Márcio). Esses modelos são atribuídos a teorias comportamentalista (Alfredo), estímulo

resposta (Juan), e associacionistas ou da recepção sem processamento (Márcio)). O outro elemento é a existência na atualidade (e também retrospectivamente para Alfredo) de um discurso sobre o ensino-aprendizagem, retirado da prática. Alfredo falando da teoria piagetiana, Juan falando da resolução de problema, e Márcio falando de processamento ao longo do ano. O terceiro elemento é a mudança nas relações ensino aprendizagem, a qual, como foi mencionado no ponto anterior, teria sido o passo de um modelo coerente para outro incoerente.

Em relação aos modelos caracterizados pelas alunas, uma equivalência pode ser afirmada, isto é, entendendo que se referem a uma mesma coisa quando alunos falam dos modelos de muitas orientações ou do simples ao complexo e os modelos de famosas metodologias, progressões metodológicas, ou de acumulação progressiva. Nesse caso, ambos coincidem que a característica nesses modelos é a procura, por parte do professor, de coincidência da resposta ou comportamento do aluno com um modelo preestabelecido. Chame-se isto de técnica ou comportamento. Da mesma forma, como quando alunos se referem à métodos de orientações gerais ou mais globais, os professores se referem a resolução de problemas ou processamento ao longo do ano. Nesse caso, ambos coincidem que a característica nesses modelos é a procura, por parte do professor, de uma certa liberdade e criatividade na resposta do aluno em relação a um modelo preestabelecido pelo docente.

Para demonstrar de forma mais precisa as equivalências interpretadas sobre os significados, das distintas expressões dos distintos sujeitos, será preciso aprofundar nas teorias que desenvolveram esses termos, no capítulo seguinte.

Nos depoimentos dos “professores das disciplinas pedagógicas”, é interessante ver como em expressões do tipo sub universo simbólico, a abrangência do tipo de conhecimento, se referem a famílias ou escolas de teorias. Assim, é possível constatar uma certa direcionalidade ou preferência sobre algumas teorias sobre outras, que vem acontecendo.

2.3 Professores atuais das Disciplinas Pedagógicas.

Em termos de conhecimento do tipo “sub universo simbólico”, foram destacadas as expressões dos professores do “*Campo de la Formación General Pedagógizada*”¹⁷ dos espaços curriculares “*Enseñanza e Currículum*”, “*Aprendizagem*” e “*Sociedade e Sistema Educativo*”¹⁸. Inicialmente a intenção foi entrevistar todos os professores destes espaços curriculares, sendo em total doze professores. Desses doze foram entrevistados oito e nesta exposição são apresentados os depoimentos de três professores, por entender que são as falas que sintetizam as diversas

¹⁷ A partir do 2001 é implementado um novo plano de ensino para a instituição, como conseqüências das transformações impulsionadas pela Lei Federal de Educação O “*Campo de la Formación General Pedagógica*” constitui junto ao “*Campo de la Formación Orientada*” e o “*Campo de la Formación Especializada por niveles e regímenes especiales*” a totalidade dos planos de ensino para a formação docente na Argentina.

colocações. Outro motivo da seleção desses três professores, foi o fato de que com a reestruturação acontecida na instituição com a implementação do novo plano, houve mobilidade de professores. Finalmente, os depoimentos aqui apresentados correspondem aos três professores mais antigos na instituição, correspondendo seu ingresso entre o meio e fins dos anos 80.

2.3.1 Laura

No depoimento n.º 1 e 2, em termos de conhecimento do tipo “sub universo simbólico”, de “proposições teóricas”, Laura afirma que existem descaradamente dois modelos de ensino/aprendizagem na instituição; o comportamentalista e o cognoscitivista. Quanto ao modelo comportamentalista, entende que o professor programa as aulas segundo a **técnica pré estabelecida** e exigindo que aluno se acerque o mais que puder desse modelo, começando por “movimentos básicos”. No modelo cognoscitivista, entende que parte de uma compreensão **mais global** do movimento, aprofundando no entendimento das partes. Segundo o exemplo dado, seria aprofundar no significado da força do impulso na corrida, antes do momento da abordagem no salto, compreendendo o salto em forma global ou a relação da corrida, a abordagem e a batida na tábua de salto.

Segundo os comentários dos alunos, nas discussões travadas nas aulas sobre as suas experiências de aprendizagem no mesmo instituto,

¹⁸ Nestes espaços curriculares se concentram, com suas modificações, os conteúdos transmitidos, segundo o plano de ensino anterior, pelas disciplinas Didáctica General, Psicología General e Evolutiva - Psicología Educacional, e Pedagogía; respectivamente

Laura no depoimento n.º 3, interpreta que esses modelos são apresentados por distintos professores que lecionam as mesmas disciplinas. Estes professores, segundo ela observa, teriam sido formados numa mesma época no IPEF, se referindo aos anos 70.

2.3.2 Eliana

No depoimento n.º 1e 2, Eliana entende que existe uma dualidade de modelos atuando no professorado, ainda que uma delas não esteja manifesta no discurso. Em suas palavras, “quem aceita hoje que é comportamentalista? No discurso somos todos cognitivistas. Ela afirma que há espaços nos quais é possível o aluno discutir, fazer crítica, refletir, e nos quais é pedido que **façam relações**, mas também há espaços onde ainda é exigido **a transcrição do conteúdo**, a transcrição daquilo que o autor diz, uma transcrição memorista e não uma preocupação com **transferir os conteúdos à realidade**.

O modelo caracterizado por Eliana, é colocado como uma demanda aos modelos ainda vigentes de ensino/aprendizagem, e corresponde ao modelo caracterizado e almejado por Mónica para se referir às disciplinas teóricas, isto é, de “Teórico/prático” no qual há uma intencionalidade de transferir os conteúdos à realidade.

2.3.3 Marta .

Nas expressões do depoimento n.º 1, Marta destaca duas questões. Uma delas é que no ano de 1985 no IPEF, ela considera que as disciplinas práticas, aquelas relacionadas ao esporte, **eram mais comportamentalistas e que as matérias teóricas eram mais cognoscitivistas**. A outra é que essa situação das disciplinas práticas, que chega ao conhecimento dela por parte dos alunos, não teria mudado muito. Essa afirmação foi feita pela professora ao observar um grupo de alunos que se preparava no pátio do instituto para assistir a uma avaliação. Deduzindo pelo diálogo mantido com eles, que pelo tipo de avaliação requerido, correspondia mais a um modelo comportamentalista do que ao cognitivista. Essa afirmação, feita pela professora com o gravador em off (segundo seu pedido), mostrando certa preocupação pelo acontecimento, foi também por ela argumentado como correto. Isto é, as disciplinas práticas, nas quais se apreendem as técnicas, devem ser implementadas segundo teorias comportamentalistas, porque é a forma de apreender as técnicas.

Sobre a realidade das disciplinas “teóricas”, é aqui importante recuperar as expressões de Mariela, nas quais para ela, geralmente, as aulas são de exposição teórica, do tipo “verbalista” em que se tem que reproduzir o que o professor diz sobre os autores. Vale o esclarecimento que as expressões de Mariela se referiam às aulas de disciplinas de fundamentação teórica, mais especificamente, na sua experiência de aprender o conteúdo “Teorias da Aprendizagem” na Psicologia Educacional com a professora Laura. Segundo o ano de curso de Mariela (1998), tal vez

ainda não tenha sido o ano em que a professora Laura implementaria uma forma de aula “Teórico-prática” a consequência de reconhecer uma espécie de estafa para com os alunos, ao ser contraditória na sua prática como docente, sobre o conteúdo cognitivista que pretendia transmitir.

Sínteses da categoria.

Segundo os depoimentos revisados, as três professoras, concordam em que há dois modelos de ensino/aprendizagem na instituição; o comportamentalista e o cognitivista. Quanto ao primeiro, seria um modelo no qual se exige a repetição ou transcrição do conteúdo partindo do mais simples. O segundo seria o modelo desejado, no qual procura-se compreender as relações entre as partes da tarefa. Ainda é possível distinguir um terceiro modelo de interação que exigiria, segundo Eliana, transferir os conteúdos à realidade.

2.4 Síntese das categorias

No cotidiano do IPEF, nas interações entre ensinantes e aprendentes, houve mudanças, “não bem sucedidas”, de interações orientadas por “formas que vão do simples ao complexo” ou de “muitas muitas orientações”, “progressões metodológicas”, “teorias de estímulo-resposta”, “teorias comportamentalistas”, “teorias associacionistas”; para “formas mais globais” ou de “orientações gerais”, “métodos de resolução de problemas”, “cognitivistas”. Além dessas mudanças, que mais adiante justificarei acontecidas em meados dos anos oitenta, atualmente o

cotidiano estaria iniciando uma nova transição. Esta transição pode ser compreendida, dentre as formas cognitivas, como aquelas formas de interação que procuram a “reestruturação da teoria” e “a transferência da teoria à prática”.

O que é denominado “não bem sucedido” trata-se de um recurso ideológico que se apresenta como certa incoerência entre a teoria e a prática dos sujeitos, e que tem pelo menos duas manifestações. Uma incoerência seria, o sustentado discurso daqueles docentes que convencidos da forma de interação ainda existente na instituição, aquela que privilegia a coerência entre o comportamento do aluno com um modelo preestabelecido, manteriam sua prática com um discurso que a deslegitima ou nega.

Outra incoerência seria a dificuldades de ter levado exitosamente à prática um modelo de interação que privilegia o comportamento mais ou menos criativo do aluno em relação a um modelo preestabelecido pelo docente. Essa situação é confirmada pelos próprios docentes da psicologia educacional quando fazendo um *minha culpa*, reconhecem as dificuldades de levar as formas de abertura criativa à prática. Além dos motivos pessoais ou profissionais dessa situação institucional, existe um discurso absoluto sobre o dever ser das práticas, e ao menos dois tipos de práticas bem definidas, que em ambos os casos resultam em valorizar (queiram ou não) a coerência entre o comportamento do aluno com um modelo preestabelecido pelo professor. Como já foi dito sobre o modelo de aula mais global; se um espaço de criatividade e solução de problemas é desejável no desenvolvimento da aula, no momento da avaliação, só é

valorizado um modelo predeterminado pelo professor. Este aparente paradoxo, pode explicar-se no “bem sucedido” das teorias em questão, no uso ideológico e demagógico do termo criatividade, constituindo-se este em um mecanismo conceitual de proteção do sub-universo simbólico do ensinar e aprender. Este pressuposto é mantido tendo como base alguns depoimentos, nos quais o termo “criatividade” é facilmente associado a liberdade. Em ambos os casos, as teorias existentes se apresentam como limitadas em explicar e orientar práticas que valorizem o comportamento criativo, (e aqui no sentido libertador e emancipador), do aluno em relação a um modelo de comportamento preestabelecido pelo docente.

A seguir, sobre este levantamento do cotidiano, tentarei demonstrar que as rupturas e continuidades, de meados dos anos oitenta, dentro do tradicional modelo de interação que valoriza a correspondência do comportamento do aluno com o comportamento predeterminado pelo professor, podem conceituar-se como um modelo de transmissão técnica mais desenvolvido, no qual a criatividade aparece como um recurso, como um meio para a compreensão das técnicas. Em termos de uma nova transição que estaria transitando atualmente na instituição, e também em termos de ruptura e continuidade dentro do mesmo modelo de interação, tentarei demonstrar que essa transição se anuncia com a passagem de um modelo de compreensão técnica, para um modelo de aplicação tecnológica. Este desenvolvimento estaria composto por teorias e sub universos simbólicos que propõem os mencionados tipos de interações cotidianas.

II. AS TEORIAS QUE ORIENTARAM O COTIDIANO

Com base na exposição no capítulo anterior no qual tentei resgatar o conhecimento do tipo “pré - teórico” e de “proposições teóricas”, pelo qual os sujeitos descrevem as ações tipificadas do cotidiano das interações de ensino/aprendizagem, neste capítulo tento reconstruir as teorias que argumentam essas interações. As dificuldades dessa reconstrução foram a partir dos limites do estudo, dentre os quais não foi possível fazer intervenções que permitissem coletar a grande quantidade de dados exigido para o que levantamento de expressões dos sujeitos de conhecimento do tipo teórico.

Porém, a articulação das expressões de conhecimento pré - teórico e de proposições teóricas da realidade subjetiva com os conhecimentos do tipo teóricos ou teorias, é realizada pelo pesquisador, balizado em dados da realidade objetiva (documentos, programas, planos, etc.).

1. *À luz do levantamento documental*

As mudanças nas expressões para se referir à aprendizagem nos programas da disciplina “*Didáctica Especial e Práctica de la Enseñanza*”, ofereceram alguns indícios para explicar as mudanças teóricas que fundamentam um modelo de interação para a transmissão técnica mais evoluído ou modelo a partir de orientações gerais, a partir do ano 1985. Essa ruptura marcaria o passo da hegemonia da teoria do

“condicionamento operante” para a teoria do “processamento da informação”, na orientação das interações ensino/aprendizagem.

Os programas da disciplina “Didática Geral” dos anos 70 foram selecionados para o estudo, porque na sua proposta ofereciam uma unidade de conteúdo referida especialmente à aprendizagem. Esta situação institucional com relação à Didática Geral, manteve-se até o 1981, ano a partir do qual, com a formulação de um novo plano de ensino para a instituição, incorpora-se a disciplina Psicologia Educacional, que terá o tratamento exclusivo das teorias da aprendizagem. Os programas da “Didática Especial e Prática de Ensino”, foram selecionados pelo fato de que era nessas disciplinas que se fazia uma instrumentalização das teorias da aprendizagem em questão. Isto é, não só uma instrumentalização enquanto propor alternativas na organização da interação ensino/aprendizagem, mas também a organização dessa interação na especificidade da área da Educação Física.

No caso do Condicionamento Operante como teoria argumentadora que orientou as interações de ensino/aprendizagem nos 70, os programas da Didática Especial e Prática de Ensino, apresentam na hora de se referir à aprendizagem, o binômio “conduta” ou “condução”, para completar frases tais como; “A condução da aprendizagem”, ou “Tipos de condução”. Estas expressões aparecem em forma recorrente no momento de titular unidades dos planos, nomear conteúdos de unidades e relatar objetivos de

ensino. Por exemplo¹⁹, a unidade V de um plano de 1971-1977, a unidade III de um plano de 1977-1981 e a unidade III de um plano do 1979. O último programa com essas características, e de forma mais ou menos isolada, é datado de 1989. Diante da tentativa de reconstruir a argumentação teórica dessas expressões, pressupostas como vinculadas aos modelos de interação vividos pelos ex-alunos na década de 70, foram destacadas as bibliografias usadas como referência, nos programas estudados. Assim, como bibliografia referentes, foram achadas com certa recorrência “Marazzo, *Guia de la Educación Física para la escuela primaria*”, “Giraldes, M. *Metodología de la Educación Física*” e “Avolio de Cols, S. *Planeamiento del Proceso de enseñanza-aprendizaje*”. É importante destacar que a recorrência dessa bibliografia não só se dá ao longo do tempo mas também, e especialmente Cols, na amplitude das disciplinas pedagógicas, como em Didática Geral. Pela similitude das expressões da obra de Avolio de Cols (1976) com as expressões já referidas e por sua presença em um “apontamento” da disciplina didática do ano 79, aprofundi a leitura de outra de suas publicações: “Avolio de Cols, S. *A Condução da aprendizagem*”. Nesse livro, a autora classifica as “técnicas de ensino” em ensino individual ou grupal. Dentre as técnicas de ensino individualizado, no capítulo VII, apresenta a técnica da “Instrução Programada” e sua teoria da aprendizagem subjacente; O condicionamento Operante de Skinner (1975). Além do condensado dessa

¹⁹ Existe um plano do ano 73 que poderia ser concebido como aislado e tem outras expressões para ser referir à aprendizagem, como assim também outras referências bibliográficas. O nome da unidade faz referência ao processo da aprendizagem e é proposta a concepção genética da aprendizagem. Este plano dá sustento objetivo a

apresentação e de não ser apresentada em forma de destaque, essa é a única fundamentação teórica que aparece no livro, aliás, a única técnica de ensino fundamentada. Ainda nesses achados, não se apresentam nessa bibliografia, frases e tópicos tais como “Tipos de condução”. Acredito que esses tópicos possam estar desenvolvidos nas obras de Marazzo²⁰ ou Giraldes (1976)²¹, e que talvez tenha sido essa uma obra de maior influência entre os professores, por se tratar de uma obra de Didática Especial da Educação Física e não de Didática Geral, como a obra de Avolio de Cols.

Além das imprecisões de como essa influência da didática geral passa para a área da Educação Física, que de outra forma me tivessem levado a fazer recuos para anos anteriores e revisar outras bibliografias, (basicamente Marazzo e Giraldes) na intenção de esclarecer as teorias mais influentes, entendo que a teoria da aprendizagem do condicionamento operante, oferece os argumentos para intervenções pedagógicas de acordo com os modelos de ensino/aprendizagem vividos pelos professores ex alunos e alunos, identificados como “de muitas orientações”, de “progressões metodológicas”, “comportamentalistas” e “associacionistas”. Essa relação será apresentada no próximo item deste capítulo.

depoimentos de Alfredo nos quais fazia referência à existência de propostas alternativas ao modelo forte da instituição com base em Piaget.

²⁰ Marazzo, Guía de la Educación Física para la escuela primaria. La obra

²¹ Giraldes, Metodología de la Educación Física. Stadium Buenos Aires. 1976

Desde o ano de 1985, em adiante, existe nos programas das disciplinas em questão, uma mudança nas expressões para se referir à aprendizagem. A expressão “processo” irá substituir a expressão conduta e condução, para completar frases tais como planificar o processo de ensino-aprendizagem.” Outra modificação se acha ao configurar toda uma unidade. A referência a “tipos de condução” muda para “formas metódicas próprias da Educação Física e estilos de ensino”. Essa denominação será mantida até programas de 1993, nos quais aparecem bem explícito, ao se referir à análise dos estilos de ensino; Comando direto, Descobrimientos Guiado, Resolução de problema, Livre Exploração. Essas modificações nas expressões pode ser referida à incidência de certas bibliografias recorrentes nos programas. No plano referenciado em 79 já aparece Mosston, M. (1988) , “La Enseñanza de la Educación Física” e Pila Teleña, “La enseñanza de la Educación Física Deportiva”. É preciso destacar que se bem Mosston e Pila Teleña apareçam já como leitura de referência nessa data, só a partir dos planos do 1985 os programas têm uma modificação em seus conteúdos, em forma mais ou menos conseqüente enquanto à sua proposta. A incidência desse autor e seus fundamentos teóricos, será marcada pela persistência por 15 anos, isto é, até o ano de 2000²², com algumas modificações nesse período, e até incluindo o ano 2001. Tratam-se as modificações do acompanhamento de outras bibliografias de referência com a mesma fundamentação teórica e ainda em forma mais densa. Em 1993 acompanha Sanchez Bañuelos, “Didáctica

²² Faço referência até o ano 2000 entendendo que é a data de validade da última explicitação documentada dos programas das disciplinas, isto é, do ano 1993.

de la Educación Física” e no 2001 Ruiz Perez, numa nova disciplina chamada “Jogo Motor”.

Se no período de 1970 a 1984, houve alguma imprecisão, em encontrar a relação entre a terminologia dos programas das disciplinas e os autores que desenvolveram uma fundamentação teórica por trás desses termos, no período de 1985 a 2000, foi mais precisa a semelhança que apresentam a linguagem dos programas em relação à terminologia utilizada por Muska Mosston e a continuidade daquela fundamentação teórica em renovadas produções. A proposta de Musca Mosston sobre o ensino/aprendizagem da Educação Física consiste no que ele chama de “Espectro de estilos”. Consiste no ordenamento “evolutivo” de uma série de formas metódicas ou “estilos de ensino”, que tem como objetivo, segundo Mosston (pag. 22), ordenar a interação professor/aluno, o papel de cada um deles, numa progressão da passagem da tomada de decisões sobre a aula, do professor para o aluno, sobre determinados problemas que são considerados como as variáveis do comportamento. Esta defesa pela autonomia do aluno, é também defendida por Bruner (1976:63), e sua argumentação a favor do pressuposto do reforço intrínseco que tem a resolução ativa de problemas por parte do aluno, no processo da aprendizagem. Em coerência com o mencionado no prefácio Mosston (1988), no qual afirma basear-se nas idéias de Bruner, seu espectro de estilos vai colocar o estilo de resolução de problemas como aquele que irá ativar as funções cognitivas e permitir um maior reforço na aprendizagem. Pila Teleña(1985) e Sanchez Bañuelos(1986), além de apresentarem Mosston como leitura de referência, apresentam estes modelos de

interação bem explícitos por modelos computacionais. Estas propostas têm como base a obra de Bruner (1976) e sua proposta na resolução de problemas baseada na teoria do processamento da informação. Mais adiante, entendi que a Teoria do Processamento da Informação, tem propriedade de explicar e orientar modelos de ensino aprendizagem vividos por professores e alunos no período de 1985 a 2000 identificados como de “orientações gerais”, “resolução de problemas”, cognitivistas.

Em relação ao período de transição do modelo de interação, que propõe uma mudança nos processos psicológicos desde a compreensão técnica para a aplicação tecnológica, os programas da *Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza*, não ofereceram informação relevante para reconstruir as teorias que sustentam tais propostas. Esta situação é devida às mudanças iniciadas pela transformação educativa, em nível nacional, a partir da sanção da lei Federal de Educação 24.195/1993. O dado mais objetivo e de mais impacto na instituição, dessa transformação educativa, é a implementação de um novo plano de ensino em dezembro de 2000, no qual, se incluem, excluem e reestruturam conteúdos e disciplinas. Os conteúdos referidos às teorias da aprendizagem são, neste novo plano de ensino, veiculados pelo *espacio curricular*²³ “Aprendizagem”. Já no período entre 80 e 90 estes conteúdos não foram veiculados pela Didática Geral, porém, pela disciplina Psicologia Educacional.

Sobre os conteúdos que se referem aos modos de organizar as interações de ensino e aprendizagem, na área específica da Educação

Física, provavelmente continuem a ser veiculadas pelo espaço curricular Prática de Ensino. Esta imprecisão é devida à implementação progressiva do novo plano, que atingiu os dois primeiros anos do curso. Diante disto, no momento do levantamento de dados da pesquisa, não tinha sido formulado o programa deste espaço curricular, estando previsto para ser formulado ao final de 2001. Além disso, o programa de outro espaço curricular ofereceu informação relevante para o estudo. Assim, foi selecionado o programa do espaço curricular “Jogo Motor” por ser, considerado no novo plano de ensino, como um espaço correlativo com o espaço Aprendizagem.

As mudanças nas expressões para se referir às escolas de teorias da aprendizagem, vistas nos programas já mencionados, ofereceram alguns indícios para explicar as mudanças nas interações ensino/aprendizagem interpretadas como uma transição, da compreensão técnica para a aplicação tecnológica. Esta transição indicaria também a superação da teoria do Processamento da informação pela Teoria da Aprendizagem Significativa.

Nos programas do 73, 77, 81, são recorrentes certas expressões, usadas para denominar um conjunto, escola ou família de teorias da Aprendizagem. Estas expressões são; Teorias do Conexionismo, teorias da Gestalt e Teoria Operatória. As bibliografias de referência que também são recorrentes nesses programas são Hilgard (1961) e Sánchez Hidalgo

²³ Esta é a nova denominação dada às unidades organizadoras de conteúdos que

(1982). Mas é especialmente Sánchez Hidalgo quem oferece, no capítulo xii, tanto a distinção das duas famílias mencionadas como uma tentativa de integração das mesmas.

No programa de 1987, são encontradas as expressões: Teorias Associacionistas e Teorias Cognitivistas. Nesse caso, com a irrupção dessas novas expressões, também é encontrada uma nova bibliografia de referência que acompanha os programas até o 2001. Esta é a obra de Ausubel, D. [1996] *Psicologia Educativa: Um ponto de vista cognoscitivo*. O mencionado programa tem também modificações na proposta de conteúdos, bem condizentes com alguns capítulos do livro de Ausubel.

Uma nova expressão ou combinação de expressões são encontradas no programa de 1994. A expressão “cognitivistas-construtivistas” começa a ser usada no programa da Psicologia Educacional, para denominar um tipo de teorias. Também, encontram-se nomeadas as teorias “conexionistas, comportamentalistas, neocomportamentalistas” e as teorias da “Aprendizagem Social”. Como bibliografia de referência, em recorrência se encontra Ausubel, e é incluído Coll C. [1991-1986]²⁴.

A diferença do programa da Psicologia Educacional do ano 1994, no programa do Espaço Curricular Aprendizagem de 2001, a diversidade de teorias são simplificadas em duas: Associacionistas e Construtivistas. Entre as bibliografias de referência que acompanham este programa são encontradas Bruner, Ausubel, Piaget e Vigotsky. Ainda que Coll não

substituem a denominação de Disciplinas.

²⁴ COLL, C. *Psicología y Curriculum*. Cuadernos de Pedagogía 1ra. ed. Barcelona. Paídos. 1991.

COLL: C. *Bases Psicológicas del Diseño Curricular*. Cuadernos De Pedagogía. Barcelona. Paídos. 1986.

apareça em recorrência e continuidade com o programa de 94, no novo programa do espaço curricular Aprendizagem, sua incidência constata-se, por uma razão: os autores antes mencionados, constituem (com a exceção de Bruner mas com a presença do processamento da informação) as contribuições da concepção construtivista que vem sendo anunciada por Coll (1991 – 2000). Uma outra razão que pode ser interpretada como uma incidência indireta deste autor na instituição, é a aceitação oficial, por parte do estado, da concepção construtivista na transformação educativa e a sua difusão através do material didático de apoio dos cursos de formação continuada para docentes em atividade. Nesses documentos a aprendizagem é compreendida como um “processo de construção ativa de significados e de possibilidades de ação e compreensão”²⁵ e os professores no ensino devem tentar “conhecer os contextos sociais nos quais se enraízam as diferentes *significaciones socioculturais de seus alunos*, problematizá-los, e oferecer alternativas metodológicas que permitam adequar os propósitos pedagógicos a estes sujeitos socialmente contextualizados e às particularidades do conteúdo”

Entendo que a Teoria da Aprendizagem significativa, como marco da concepção construtivista, tem a propriedade de explicar interações de modo a “reestruturar” os conhecimentos e significados “idiossincráticos” prévios dos alunos, e suscitar uma “transferência da teoria à prática” ou

²⁵ GOBIERNO DE CÓRODOBA-MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS. *Propuesta Curricular. Nivel Primario 1 y 2 ciclo EGB. Propuesta Curricular Lengua-Educación: Primera versión. Material para la discusión. 1997. p 12.*

construção ativa de significados e de possibilidades de ação e compreensão:

2. A reconstrução das argumentações teóricas segundo os modelos de interação

Neste item desenvolvo as teorias já referidas no item anterior, tentando reconstruir os processos psicológicos que propõem e definem o papel do sujeito da aprendizagem no marco das interações ensinante/aprendente.

2.1. O CONDICIONAMENTO OPERANTE E AULAS DE MUITAS ORIENTAÇÕES

A compreensão dos processos psicológicos da aprendizagem que a teoria do condicionamento operante oferece, define o sujeito da aprendizagem como a um indivíduo de vontade, de comportamentos modeláveis. Essa vontade maleável, é explicada devido às limitadas faculdades psicológicas do indivíduo frente aos estímulos ambientais. O indivíduo estaria capacitado com uma faculdade psicológica, isto é, tem a possibilidade de *discriminar* os estímulos comuns de diferentes condicionantes ambientais que *reforçam* as respostas ou operantes que ele emite, em busca da satisfação de necessidades.

O eixo da teoria pode ser sintetizado em três elementos que a conformam. Um destes elementos, está conformado pelos estudos do comportamento e seu pressuposto central: a dependência do

comportamento com relação ao ambiente, no conceito da ação reflexa; outro elemento seria a Lei do Efeito e um último elemento a Lei do exercício.

As leis do comportamento

As leis do comportamento constituem a fonte paradigmática da teoria do condicionamento operante, sendo a teoria da aprendizagem uma derivação do estudo do comportamento em geral. Em torno do estudo da ação reflexa, foram formuladas quatro leis, que me limitarei a nomear: a lei do limiar, da intensidade - magnitude, da latência e da fadiga.

Ainda, dentre deste paradigma, o condicionamento operante significou uma ruptura no estudo do comportamento e da aprendizagem. Na literatura da área, essa ruptura é conhecida como a ruptura do condicionamento clássico desenvolvido por Pavlov e Watson, que já tinham introduzido o estudo do reflexo condicionado no estudo do comportamento. A mudança, dentro do paradigma do estudo do comportamento, que significou o condicionamento operante, teve como eixo, considerar a característica voluntária do comportamento do indivíduo como princípio do comportamento. Com este princípio, se relativizou a concepção do comportamento como um simples reflexo. Esta posição do condicionamento operante ficou registrada em uma variação da lei do efeito, que tinha sido formulada por Thorndike.

A lei do efeito

A Lei do Efeito, foi formulada por Thorndike e orienta as muitas pesquisas de Skinner.. Esta lei explica que a ação “voluntária” do comportamento do organismo (também o humano) se deve a um estado de carência, necessidade e a conseqüente busca de satisfação. Nesses termos, o que explica o comportamento são os “efeitos” buscados de forma contingente por este organismo, dentro de um ambiente que oferece estímulos inibitórios e excitatórios aos efeitos procurados. Em outros termos, seria o mesmo que dizer, que o organismo se comporta orientado na relação meio-fim e que a sua capacidade de *discernir* os estímulos excitatórios (comportamentos verbais ou motores) que conduzem aos fins procurados, torna possível que determinadas condições ambientais (estímulos) sejam por ele associadas a sua resposta operante. As propriedades de controle do ambiente, em suscitar essas associações fazem com que a sua manipulação ofereça as possibilidades de utiliza-las como reforçadoras das respostas do indivíduo.

A lei do exercício

A Lei do exercício, também formulada por Thorndike, explica para fechar esse modelo, que quanto mais freqüente é exercitada uma conexão, entre o reforço e o operante, mais forte ela se torna, de modo a persistir no tempo.

As implicações nas interações educativas.

A sua contribuição para o ensino reside na prescrição seguinte e nas palavras de Skinner: “Ensinar, é arranjar contingências do reforço (ou reforçáveis)”. Isto quer dizer, que tendo conhecimento dos efeitos que procura o organismo, operando nas suas tentativas para consegui-los (em outras palavras, operando em forma contingente), puderam ser utilizados como “reforço” para condicionar e modelar seu comportamento. Utilizar o efeito procurado pelo organismo, como “reforço”, não é outra coisa que premiar o organismo com o efeito ou algum estímulo associado ao efeito procurado pelo indivíduo, quando coincidir a resposta operante com a resposta ou parte da resposta esperada e pretendida de ser modelada no indivíduo pelo condicionador. Arranjar contingências de reforço ao final das contas é provocar operações “voluntárias” contingentes, suscetíveis de serem reforçadas ou premiadas, quando coincidir com a resposta prevista, para que este modifique seu comportamento ou apreenda. Desta forma o indivíduo apreende novos comportamentos, sejam estes verbais ou motores, quando discrimina estímulos contidos em parte dessas resposta e as associa como elementos ou parte do efeito por ele procurado.

A importância dada, por esta teoria, ao reforço ou prêmio, é o princípio que orienta um rigoroso planejamento do ensino, que dá o nome de “instrução programada” e que professa uma cuidadosa progressão no ensino. A instrução programada consiste em estimular ou suscitar respostas operantes nos alunos. Mas a resposta dada pelo aluno deve ser de tal forma antecipada pelo professor, de modo que não seja dada uma resposta de potencial inibitório da conduta pretendida pelo professor.

Dessa forma, o professor deve prever as respostas que não serão reforçadas e aquelas que, sim, serão reforçadas. Para isso é preciso segmentar o comportamento ou resposta esperada em tantas partes componentes quanto seja necessário, para iniciar um rigoroso processo de reforçamento das condutas operantes, acertadas com a conduta predeterminada do professor. Como contrapartida, as respostas operantes do aluno que tenham um potencial inibitório da conduta esperada pelo professor, não serão reforçadas. O aluno discriminará os estímulos que de suas respostas operantes (tentativa e erro) obtém um reforço, memorizando-as e constituindo as condutas apreendidas. O aluno finalmente discrimina e copia partes de condutas que são reforçadas.

Implicâncias no cotidiano da instituição.

As interações vividas, como de “muitas orientações” ou de “progressões metodológicas”, têm muita similitude com a argumentação desta teoria em relação ao papel em que é colocado o aluno. Isto é, ainda que não apareça como um indivíduo que se comporta em total dependência dos estímulos ambientais que exercem um controle absoluto sobre o indivíduo (como no condicionamento clássico), sua vontade é engenhosamente maleável e modelável pelo condicionador, na graduação do “simples ao complexo” das condições de um comportamento já predeterminado pelo hábil provedor de reforços.

A expressão encontrada nos depoimentos dos professores, “famosas metodologias”, tratar-se-ia de condicionamentos exitosos e consagrados na modelagem de um comportamento, que atuaram como verdadeiras

“receitas de bolo”. De alguma forma esses condicionamentos consagrados, contrariam as mesmas indicações de Skinner sobre o que ele chama de “arte de ensinar”. Esta arte de ensinar tem a ver com a engenhosidade do professor de prever as respostas do aluno e de reforçar as respostas efetivas do aluno. Enquanto o processo de condicionamento for autonomizado por uma progressão que não tenha a ver com as respostas dos sujeitos, não seria próprio falar de condicionamento “operante”.

Esta má interpretação do condicionamento operante, tem relação com as bibliografias da época, segundo Juan, as quais apresentavam progressões metodológicas de diferentes destrezas, sem nenhum desenvolvimento teórico, e com os depoimentos de Laura, para quem nem o comportamentalismo e nem neocomportamentalismo, teriam sido implementado no instituto, de forma correta.

2.2. O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E AULAS DE ORIENTAÇÕES GERAIS

A compreensão dos processos psicológicos da aprendizagem que a teoria do Processamento da Informação oferece, define o sujeito da aprendizagem como um ativo solucionador de problemas que compreende e armazena diferentes informações do meio ambiente, na busca de mais e melhores soluções.

A característica de solucionar problemas, é explicada segundo as faculdades psicológicas do indivíduo que se desenvolvem frente aos obstáculos que se lhe apresentam. O indivíduo estaria capacitado com faculdades psicológicas em progressivo desenvolvimento. Assim tem a

possibilidade de formular hipóteses sobre o comportamento da realidade e ajustá-las de modo a prever o comportamento do mundo e intervir nele.

A Teoria do processamento da informação pode ser sintetizada em três elementos: O estudo do desenvolvimento da inteligência e a analogia com o computador, A teoria do Esquema e A teoria da dissonância cognitiva.

O estudo do desenvolvimento

O estudo do desenvolvimento constitui a base paradigmática da teoria em questão. O desenvolvimento da inteligência em contestação aos pressupostos comportamentalistas e, nesses termos, é denominada como “a independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo”. O conceito de “mediação” é aquele que faz referência à capacidade de “processamento” da informação, e que é responsável pela transformação dos estímulos em respostas, não reflexas ou imediatas (Bruner 1976:17). Esta crescente independência é conceituada por Bruner (1976:21) em certa analogia com os estágios da inteligência de PIAGET, como o modo de representação ativo, icônico e simbólico. O desenvolvimento do modo ativo para o modo simbólico, tem como conseqüência o desenvolvimento do sistema de absorção e armazenamento de eventos que correspondem ao meio ambiente, graças ao uso da linguagem. Indica a transição de um comportamento simplesmente ordenado, para um comportamento lógico. Os sistemas de armazenamento são denominados de esquemas ou nós(unidades do

sistema), e segundo a teoria do esquema, estes se desenvolveriam por ajustes, ou na linguagem de Bruner (1976:57), por verificação de hipóteses, (ensaio e erro, verificação de meio e fins) nas tentativas de resolver problemas.

A teoria do Esquema,

O modelo armazenado do universo ao qual Bruner relaciona com a hipótese, para os mais atuais teóricos do processamento da informação, trata-se de “esquemas”. Os esquemas, como unidades de informação-conhecimento são “estruturas de dados ou atributos para representar conceitos genéricos armazenados na memória” (Rumelhart, 1984: 163) por (Pozo, 1998:137). Como conceitos genéricos ou variáveis, eles permitem o ajuste a certas variações situacionais ou valores. Os esquemas, além de ser “pacotes de conhecimento”, também possuem informação sobre como deve ser utilizado esse conhecimento. Constituem assim, os esquemas, uma complexa trama de saber declarativo e procedimental, ou saber que e saber como, respectivamente. Por esta razão, a teoria do esquema pode ser considerada como uma teoria da representação e utilização dos conceitos armazenados na memória. (Pozo, 1998:137). Com relação a processos psicológicos da aprendizagem, os esquemas podem ser modificados de três formas: por crescimento, ajuste, e reestruturação. O *crescimento* não significa realmente uma modificação do esquema e sim uma acumulação ou preenchimento do mesmo. Isto é, discriminar a partir dos conceitos estáveis que os constituem, maior quantidade de atributos na variedade de aplicações situacionais. O crescimento se daria por

discriminação (exclusão e inclusão) dos atributos ou valores de diferentes situações segundo o conceito genérico ou variável. O *ajuste*, processo similar à comprovação de hipótese, trata-se da modificação ou desenvolvimento do esquema ou partes dele, quando se mostra insuficiente para compreender ou interpretar situações. Este processo de ajuste pode ser realizado por: modificação de alguns valores do esquema por exclusão; pela generalização de um valor como variável; ou pela modificação de uma variável por uma constante. O ajuste, como processo de aprendizagem, seria para os mais recentes teóricos do processamento, o resultado ou produto da prática. Nos termos utilizados por Bruner, o desenvolvimento cognitivo ou ajuste se daria pela prática de comprovar hipóteses ou resolver problemas. Esta função de ajuste ou resolução de problemas, deve ser ativada para que se ative o processamento da informação. O processo de ativação prescinde de um estado de dissonância ou desequilíbrio cognitivo.

A teoria da dissonância cognitiva.

A dissonância cognitiva trata-se de um estado psicológico de incoerência, ou não correspondência, entre dois ou mais elementos cognitivos ou informações. A teoria da dissonância cognitiva formulada por Festinger(1957), faz menção aos processos que explicam as implicações e conseqüências do estado de dissonância cognitiva; a saber: redução, eliminação ou evitação da dissonância. Em função deste estudo, é importante saber que a teoria intenta explicar, em relação à área de

comunicação e influência social, as possibilidades e limites em que se desenvolvem processos de busca de informação.

O mecanismo de ajuste não só permite a aprendizagem de novos comportamentos, mas também o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

As implicações nas interações educativas.

A recomendação para o ensino, a partir desta teoria da aprendizagem é, segundo Bruner(1976:59), que a “instrução é um estado provisório que tem por objetivo tornar o estudante - ou solucionador de problemas- auto-suficiente.” O ensino, considerando a aprendizagem como a comprovação de hipótese na resolução de problemas, deve proporcionar os reforços²⁶ ou informação corretiva, no momento exato da resolução de problemas. Quando o solucionador compara os resultados das tentativas com o critério que ele pretende satisfazer. O reforço, um termo herdado da tradição comportamentalista, nas versões cognitivas mais recentes, é mudado pela denominação “informação corretiva” ou “feed back” ou retroalimentação. Encontram-se esta expressão, já em Mattig por Pila Teleña e também em Sanchez Bañuelos. As possibilidades da aprendizagem ou solução de problemas ser auto-suficiente, estão na função da instrução, em oferecer ao processador de informação desenvolver técnicas para obter sozinho a informação corretiva de alto nível. Isto é, técnicas que permitam ao processador, obter informação

²⁶ É curioso observar a mistura de linguagem que Bruner apresenta na apresentação de sua teoria, indicando a sua produção, o momento de transição do conductismo para o cognitivismo dentro de alguns setores da psicologia americana.

sobre como a resolução de problemas vai na direção de uma hierarquia de fins a atingir.(Bruner, 1976:57,58). Deste modo, a instrução deve fornecer aos alunos informação sobre a importância superior de seus esforços, ou em outros termos, segundo Polya (1947) por Bruner(1976:58), deve oferecer a definição do problema geral.

A importância dada por esta teoria à resolução de problemas, como formas de produzir os ajustes e desenvolver os esquemas ou hipóteses mais abrangentes com informação mais ajustada sobre o ambiente, é o princípio que dá o nome à proposta metodológica de “resolução de problemas” (Bruner, 1976:73 e Mosston, 1988:194). A resolução de problemas, como metodologia de ensino, consiste em propor aos alunos, o conteúdo educativo em forma de um problema a resolver, no contexto mais amplo de problemas gerais. Desta forma, o aluno recorre a um processo no qual formula hipóteses e as verifica, mudando-as ou ajustando-as segundo correspondam à realidade do ambiente - problema. O aluno obtém, assim, não só um produto comportamental da aprendizagem, mas também o desenvolvimento da inteligência, na compreensão das relações das partes do processo total de resolução do problema.

Implicâncias no cotidiano da instituição

As interações vividas pelos sujeitos da instituição, como formas de orientações gerais, solução criativa de problemas, formas mais globais, tem muita similitude com a argumentação que oferece esta teoria, sobre o

papel do aluno. O aluno tem certa liberdade ou criatividade em arranjar diferentes soluções aos problemas formulados. A dependência do professor, como aquele que proporcionará a informação corretiva, é momentânea. O professor, ao oferecer a definição do problema geral ou mais global, permitirá que o aluno procure a informação corretiva sozinho, compreendendo as técnicas de resolução de problemas nos ajustes sucessivos.

As expressões dos sujeitos da instituição que indicam uma contradição nos modelos de aula de solução de problemas, quando exigem na avaliação o produto[comportamental] e não o processo [cognitivo], pode explicar-se da seguinte maneira. Parte-se do pressuposto, junto ao depoimento n.º 5 de Juan, que o processamento da informação serviu para justificar o modelo técnico, mas de acordo com a finalidade da compreensão técnica. Assim, é outorgada às diferentes tentativas de resolução de problemas arranjadas em um processo, um valor residual. O importante é que como resultado do processo, o aluno apresente “uma” compreensão da técnica, acompanhando a realização comportamental da técnica. Mas essa compreensão não tem necessariamente que ver com o processo pelo aluno seguido, e não teria em conta o almejado desenvolvimento cognitivo.

2.3 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A TRANSFERÊNCIA DA TEORIA À PRÁTICA.

A teoria da Aprendizagem significativa oferece a compreensão dos processos psicológicos da aprendizagem, que define o sujeito, como um ativo receptor - assimilador e aplicador de teorias. O sujeito, capacitado com estruturas cognitivas ou modo hierárquico de estruturar conhecimentos, interage com nova informação ou conhecimento. Estabelece relações ou compreende assimilando as novas teorias, para transferi-las ou aplicá-las a distintas situações.

A teoria da aprendizagem significativa pode ser resumida em três elementos: o estudo da reestruturação, a teoria da assimilação, e o princípio da transferência na resolução de problemas.

O estudo da reestruturação.

O estudo da reestruturação prescinde do estudo do desenvolvimento, ainda que o suponha como a base de suas proposições. Tendo como evidente ou acabado o desenvolvimento da cognição, que permite a construção de diferentes estruturas (pre-operatórias de operações concretas) até as estruturas de operações formais ou simbólicas; ocupa-se especificamente destas últimas. A teoria da aprendizagem significativa, que opera por reestruturação, resulta em uma defesa radical da aprendizagem por recepção e assimilação. Desvaloriza a aprendizagem por descobrimento e resolução de problemas, entendidas como adequadas ao nível das operações concretas. A reestruturação²⁷ se

²⁷ É preciso esclarecer que Ausubel não se refere aos processos psicológicos que descreve, como reestruturação, porém como assimilação. A denominação de

refere à transformação das estruturas de conceitos, proposições e teorias, que se acham hierárquicamente organizadas. Esta hierarquia, obedece às características de maior generalidade de alguns conceitos e às possibilidades de memorização a longo prazo. Isto é, tem maior hierarquia ou maior generalidade e também maior probabilidade de ser lembrado, aquele conceito capaz de incluir conceitos mais particulares, até incluir aqueles conceitos que representam determinados dados ou realidade empírica da experiência. O processo pelo qual são adquiridos estes conceitos e teorias, é denominado de assimilação²⁸.

A teoria da assimilação

A teoria da assimilação explica com especificidade a aprendizagem escolar de conceitos, proposições e teorias. A disciplina escolar, que está ordenada (hierárquicamente) em uma estrutura lógica, contém os novos conhecimentos. Os novos conhecimentos, para quem tem disposição de aprender significativamente relacionando-o com aquilo que já sabe, ao serem adquiridos pelo sujeito, são transformados, como também a estrutura psicológica do aluno. Este processo de transformação dupla é chamado de assimilação. A assimilação pode suceder-se de três formas, segundo a relação de hierarquia que se estabeleça entre o novo conhecimento da disciplina, e o conhecimento preexistente no aluno: por inclusão subordinada, por inclusão combinatória, e por inclusão

reestruturação é introduzida por Pozo, para denominar e diferenciar as teorias da aprendizagem organicistas ou estruturalistas das teorias associativas.

²⁸ A teoria de Ausubel tem sido popularizada pelo nome de “Aprendizagem Significativa”, ainda que na sua segunda edição ele esclareça que são os processos de assimilação

supraordenada. Segundo Ausubel, a forma em que os conhecimentos são aprendidos de forma mais prolongada e duradora na memória, é quando se organiza segundo uma seqüência hierárquica: desde os conceitos mais inclusivos para os conceitos menos inclusivos. Este ordenamento que coincidiria com uma inclusão subordinada de novos conceitos a velhos conceitos da estrutura cognoscitiva, é chamado de “diferenciação progressiva”. Para que a diferenciação progressiva aconteça, é necessário incluir, primeramente, os “organizadores prévios” que cumprirão a tarefa de provocar uma primeira diferenciação (estabelecer diferenças de modo a não confundir os conhecimentos novos) com os conhecimentos prévios. Os organizadores prévios devem ter um nível de generalização ainda maior que o novo conhecimento a ser transmitido, para que se produza a “diferenciação progressiva”. Contudo, a assimilação do novo conhecimento ao conhecimento prévio, segundo Ausubel, assegura as possibilidades de transferência.

A transferência de princípios na resolução de problemas.

O fenômeno da transferência ou aplicação do conhecimento novo à experiência, está implícito na aprendizagem significativa, ao relacionar o aprendente, o novo conhecimento com os conhecimentos prévios (que supostamente se referem às suas experiências prévias). Ao organizar hierárquicamente o conhecimento, conceitos, teorias e princípios estão disponíveis para abordar diferentes situações da realidade cotidiana.

aqueles que merecem mais atenção na sua teoria. Em consequência entende que deveria chamar-se aprendizagem assimilativa.

As implicâncias nas interações educativas.

As recomendações para o ensino a partir desta teoria são, em palavras de Ausubel, “manipular deliberadamente a estrutura cognoscitiva do aluno”. Isto é, segundo o modo hierárquico de ordenar o conhecimento na estrutura cognoscitiva, conhecendo as idéias prévias dos alunos, o professor deve apresentar o novo material a ser ensinado, por meio de organizadores que serão de maior generalidade que as idéias prévias. O aluno diferenciará o novo conhecimento segundo a pertinência e grau de hierarquia com o conhecimento prévio, e terá as possibilidades de resolver variadas situações problemáticas vocacionais e da vida real.

Implicâncias no cotidiano da instituição

As interações consideradas como desejáveis hoje na instituição, aquelas que pretendem uma exposição por parte do professor da teoria aplicada à prática, têm alguma similitude com a argumentação desta teoria sobre os processos psicológicos da aprendizagem. O professor oferecerá na sua exposição o material novo do modo mais significativo possível, (de forma a vinculá-lo ao conhecimento prévio) e o aluno o incluirá assimilando-o na sua estrutura cognitiva.

Segundo as expressões e o levantamento documental, a instituição estaria passando por uma transição para este tipo de interações que a teoria propõe. Nesse caso, uma avaliação crítica sobre a Teoria da Aprendizagem significativa, tem sentido no diálogo com o currículo oficial da transformação educativa e com os materiais bibliográficos dos

cursos para docentes em serviço. Nestes documentos, são encontradas expressões que falam das virtudes da teoria da aprendizagem significativa dentro do construtivismo:

“Se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción activa de significados y de posibilidades de acción y comprensión por parte de quien aprende; proceso que implica relacionar lo que cada uno sabe y puede hacer con los nuevos contenidos a aprender”²⁹

“..se reconoce la complejidad de este proceso que se desarrolla en contextos institucionales conflictivos, con alumnos portadores de significaciones culturales diferentes. El compromiso del docente radica en conocer esos contextos, problematizarlos y comprometerse cooperativamente en su trabajo”³⁰

No mínimo dois argumentos vou oferecer aqui, referente à compreensão ingênua, que textos como os anteriores ajudam a induzir, de que a Teoria da Aprendizagem tem em conta o saber prévio dos alunos, e com isto teria uma função emancipatória.

De um lado Ausubel entende que o conhecimento prévio permite a assimilação de novos conceitos. Isto valorizaria, automaticamente, o saber prévio referente a suas experiências prévias e, com isto teria, alta utilidade servindo para a vida cotidiana do aluno. Mas a valorização do saber prévio é relativo, para esta teoria, às suas possibilidades de oferecer “includores pertinentes” na estrutura cognitiva, para que o aluno compreenda

²⁹ GOBIERNO DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS. *Propuesta Curricular. Nivel Primario 1° y 2° ciclo EGB. 1997*, pag. 12

³⁰ Idem.

conhecimentos selecionados pelo docente e qualquer outra instância jurisdicional da administração educativa. Em palavras de Ausubel,

“...la meta o función principal de la educación no es proporcionarles a los estudiantes conocimientos que sean aplicables a los problemas cotidianos de la vida. Este objetivo de “utilidad social” de la educación, ha sido descartado desde hace mucho tiempo por impracticable. En la mayoría de los casos de aprendizaje de salón de clases no vocacional, la meta de la transferencia se considera alcanzada si la experiencia de aprendizaje previa facilita el aprendizaje de tareas de aprendizaje de salón de clases subsiguientes. (Ausubel, 1996:184)

Ainda mais uma citação, na qual afirma, que:

“El aprendizaje del material de la mayoría de las materias de estudio supone que la adquisición de conocimiento es un fin en sí mismo. Esto es cierto porque la mayor parte del aprendizaje en el salón de clases, aparte de las destrezas intelectuales y vocacionales básicas, tiene poca o ninguna relevancia para los propósitos utilitaristas posteriores. También supone que aunque los estudiantes deben, en el análisis final, asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, la escuela ano puede renunciar a su responsabilidad por la dirección guiada del aprendizaje. Debe asumir el cargo de presentar a los estudiantes los materiales de aprendizaje que sean sustancialmente válidos y pedagógicamente apropiados, y de idear los materiales de aprendizaje y los métodos de enseñanza” (Ausubel, 1996:18)

Por outro lado, o autor afirma que uma condição para que a aprendizagem significativa aconteça, o aluno deve ter a disponibilidade

para relacionar significativamente o novo conhecimento com aquilo que ele já sabe. E afirma:

“Si el aprendizaje ha de ser activo, la responsabilidad deberá recaer en los alumnos. Son éstos, y no los profesores, quienes necesitan hacer más preguntas e interesarse más por formular los problemas percibidos que por aprender respuestas a preguntas donde no se perciben problemas (Cantor, 1953). El profesor no puede aprender por el alumno a navegar intelectualmente. Sólo puede presentarle las ideas tan significativamente como sea posible. El trabajo real, de articular las ideas nuevas en un marco de referencia personal, sólo puede realizarlo el alumno. De aquí se desprende que las ideas que les sean impuestas a los alumnos, o que estos acepten sin crítica, no podrán ser significativas en el verdadero sentido del término.” (Ausubel 1996:351)

O paradoxo destas afirmações, é que o aluno é responsabilizado na teoria, por uma função que lhe é negada pela mesma teoria. Se na última citação é reconhecido o sujeito da aprendizagem na sua experiência como “sujeito” que aprende e não como estrutura cognitiva manipulável, nas citações anteriores e no eixo argumentativo da teoria, lhe foi negada esta possibilidade. A Teoría da aprendizagem Significativa, serviria deste modo, à compreensão de destrezas intelectuais y vocacionais básicas e à resolução de problemas no âmbito da especialização da qual se tratem ou na aplicação tecnológica de princípios a problemas específicos de determinado âmbito vocacional.

III. PRIMEIRAS INTERVENÇÕES MEDIADORAS. OS tipos de conhecimento na definição da realidade social.

Neste capítulo tento explicitar, em uma primeira instância, o “back ground” de conhecimento teórico que orientou a pesquisa empírica. Constituem os esquemas de compreensão mais operativos do pesquisador, que se desenvolveram na pesquisa empírica e na interpretação da informação. Pelas características dos procedimentos hermenêuticos o estudo da teoria que a seguir apresentarei e, com isto, a formação dos esquemas de interpretação, foram realizados conjuntamente com a interpretação da informação. Não se trata de um quadro ou marco teórico, segundo as pesquisas empírico-analíticas, porém, trata-se de um subsídio teórico que facilitou, e simplificou a compreensão e interpretação da variedade de fenômenos atraentes, que demandaram a atenção e entusiasmo do pesquisador no processo de pesquisa.

Uma primeira filiação com esta teoria foi, segundo os objetivos da pesquisa e a opção metodológica, por considerar suas características dentro da área sociológica; isto é, por ser uma abordagem de sociologia compreensiva. Isto foi de suma importância na hora de entender que tomo como objeto de estudo uma instituição conformada por sujeitos, que são portadores de significados e sentidos, em suma, conhecimentos que são postos em diálogo com os significados, sentidos, conhecimentos do próprio pesquisador.

Nesses termos, a Teoria da Institucionalização de Berger e Luckman (1996) proporcionou os elementos para interpretar a realidade empírica estudada.

1. TEORIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO. OS tipos de conhecimento na definição da realidade social.

O eixo central da síntese da teoria da institucionalização, que a seguir apresento, pretende dois objetivos: de um lado, explicar e situar o que é uma "Teoria" dentro do espectro mais amplo daquilo que é considerado conhecimento na sociedade; e, do outro lado, ressaltar a implicância da interação social, deaquilo que é considerado conhecimento na sociedade. Segundo Berger e Luckman (1996) e a Teoria da Institucionalização, o conhecimento é a produção humana que possibilita definir a realidade social, em consequência da qual os homens atuam. Em outros termos, é dizer que o conhecimento como produção humana integra e dá sentido às relações humanas. Entendida como produção humana, os autores explicam 3 fundamentos antropológicos e os fundamentos filosóficos que possibilitam tal produção. Assim, pela característica biológica e psicológica da *abertura do homem para o mundo* e, em contrapartida, a necessidade de fechamento ao mundo, os autores entendem à *exteriorização* e o *hábito* como fundamentos do cotidiano (expressão esta que indica a presença maciça e persistente dos fenômenos na consciência e que é condição necessária para nomear aquilo que é chamado de realidade); pela constitutividade social das *interações* entre os homens, entendem à necessidade de antecipação das ações dos outros ou *tipificação*, condição necessária para que uma ordem institucional ou aquilo que é chamado de realidade social, aconteça; e a *linguagem* como veículo do sentido das ações dos sujeitos, condição para que se produza a

comunicação do conhecimento, em sentido duplo (exteriorização e interiorização).

1.1 Fundamentos Antropológicos e Filosóficos.

Como considerações prévias aos fundamentos antropológicos que os autores apresentam, entendo de muita validez, destacar o esforço não reducionista que este apresenta. Isto é, o esforço em integrar elementos biológicos-animais³¹, psicológicos e sociológicos. Considerar aspectos biológicos ao tratar de qualquer abordagem social-humano é um esforço a fazer na hora de relativizar e integrar as polarizações sociologistas ou psicologistas, e sobretudo as abordagens biológico-psicologistas³², que têm tido grande influência na Educação, e incorporadas em seu viés sociológico funcionalista.

Um dos fundamentos antropológicos que apresentam Berger e Luckman, é a particularidade psicológica do homem, de se apresentar como um ser não dirigido e "aberto ao mundo" ³³. Essa característica é própria das condições com que o equipamento biológico do homem chega ao mundo. Diferente dos demais animais, o homem prolonga sua gestação fora do útero, durante o primeiro ano de vida, sendo especialmente sensível às influências do meio, condicionado, assim, a um equilíbrio

³¹ A aclaração sobre a constituição "biológica-animal" é aos efeitos de remarcar uma faceta humana muitas vezes esquecida, certamente herança de nosso pensamento iluminista-ocidental, que postula o homem como "O senhor da natureza", negando, ocultando e dualizando a situacionalidade corporal que o colocam em semelhança com outros animais.

³² PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

instável. Essa característica traz como contrapartida a necessidade de fechamento ao mundo e de se estabelecer um ambiente estável para sua conduta. Esse processo é chamado de "*exteriorização*". Por sua vez, o homem apresenta certa plasticidade na hora de responder a estas influências ambientais. Conseqüentemente, outra contrapartida é a noção de "*hábito*". Em uma instância inicial, uma tarefa qualquer, pode ser realizada de diferentes maneiras. Estreitar as opções de ação, que se apresentam, inicialmente, como possibilidades em potência, seria uma forma de fechamento que resultaria em um ganho psicológico para o homem: reduzir tensões na tomada de decisões a cada momento e para cada tarefa que realiza.

Outro fundamento antropológico que apresentam é a interação social. Esta consiste também em uma forma de fechamento ao mundo na qual se estreitam as opções do atuar do homem, e que constitui o que conhecemos como ordem social. A interação social se faz no momento em que o mundo da vida cotidiano é compartilhado com outros. Na exemplar situação do encontro face a face, os outros são acessíveis ao sujeito e vice-versa. No reconhecimento da característica, agora dirigida e intencional de sua *exteriorização*, isto é, as possibilidades de um agir e reagir no outro, e vice-versa, condiciona à necessidade da "*tipificação*" da ação humana. A tipificação é a identificação das ações como "tipos" ou padrões de conduta repetidos ou habituais. Mediante os tipos é possível, a identificação do sentido de uma outra subjetividade na relação face a face, como a sua conservação no tempo.

³³ Dita expressão e atribuída a PLESNER E GHELEN.

Um terceiro fundamento antropológico que possibilita o fato de indivíduos agirem de maneira recorrente (fechamento ao mundo) e coordenada (interação social), constituindo socialmente a realidade, é a linguagem. A linguagem, especialmente a verbal, é a que permite mais fielmente transmitir as representações da consciência, e fazer acessível uma outra subjetividade para mim, como estender a minha subjetividade para os outros.

Quanto aos fundamentos filosóficos da teoria em questão, os autores têm uma compreensão dialética³⁴ sobre o pensamento e a ação humana. A teoria apresenta assim categorias sensíveis ao problema da reificação das relações sociais. Consideram a realidade social, segundo a apreensão reificada ou não pela consciência, como experimentável em três instâncias: A sociedade é um produto humano (as relações sociais como exteriorização e integração dos homens) A Sociedade é uma realidade objetiva.(a objetivação, como solidificação e status maciços das relações sociais), O homem é um produto social (relações sociais maciças não acessíveis à lembrança biográfica, próprio da alternância generacional e cultural que demanda a interiorização do mundo de relações sociais não exteriorizadas). Essas instâncias que se podem interpretar como um processo genético³⁵, têm mais a ver com a relação homem - mundo social

³⁴ Entendo a Dialética em estreita relação de diferença com Lógica. Se a Lógica é uma forma ou procedimento do pensamento confirmatório de verdades, que opera pela e pela dedução, a partir de verdades tidas por certas e na exclusão do não idêntico, no descobrimento de novas verdades; a Dialética é uma forma ou procedimento do pensamento que sensível a integrar o não idêntico, no que seja uma nova síntese superadora, intenta estabelecer uma nova verdade. Nesses termos entendo a utilização do termo dialética, pelos autores.

³⁵ E os autores advertem isto

e a forma em que é apreendido pela consciência; isto é, segundo a apreensão reificada ou não da realidade social.

Sobre essa base antropológica e filosófica, distintos tipos de conhecimento, de complexidade variável, como produção humana e possibilitador da definição da realidade social, são explicados em um modelo que media a gradativa complexidade das interações sociais e as instâncias de reificação dessas interações. Assim, propõem os autores, um modelo de complexificação do conhecimento em direta relação com a complexificação das interações sociais. Esse modelo pode explicar-se da seguinte forma: uma interação social simples (mais ou menos imediata) em contrapartida, teria uma base comum ou compartilhada do conhecimento sobre o que seja a realidade, bastante ampla, e, por isso, um conhecimento simplificado. Ao invés, uma interação complexa (mediata) em contrapartida, teria uma base mais ou menos estreita de conhecimento comum sobre o que seja o conhecimento sobre a realidade, e, por isso, um conhecimento complexificado. Estes tipos de conhecimentos serão apresentados, levando em conta a concepção dialética da sociedade dos autores em questão.

1.2 A sociedade é um produto humano.

No entendimento da "Sociedade como produto humano", as interações sociais se fazem de forma a estabelecer o ambiente, a produzir o mundo humano, por meio da exteriorização. Com base em sua **abertura para o mundo** o homem(indivíduo) estreita suas opções pelo "*hábito*". Isto

é, a sua natureza não dirigida, minimamente instintiva, é agora deliberadamente exteriorizada e dirigida. Ele dá direção ou sentido aos impulsos. O mundo ou ambiente que ele cria deixa de ser instintivo - animal, para ser distinguidamente humano. (ou ao menos um outro ambiente onde sua instintividade irá manifestar-se). A **interação social** (a qual nos permite falar estritamente de *sociedade* enquanto produto humano) é possível no reconhecimento intersubjetivo. No reconhecimento que se dá entre as subjetividades produtoras de sentido, envolvidas numa ação. Com base no hábito individual, numa situação de interação, as ações são agora reciprocamente tipificadas e plausíveis, graças à veiculização do sentido por meio da linguagem. Esta instância é considerada como o início da institucionalização onde se produz uma objetivação incipiente de sentido. É preciso esclarecer que sem este conhecimento dificilmente poderia se lograr uma interação coordenada que possibilite as instituições como as conhecemos. Por trás dessa distinção, da implicância vinculante do conhecimento, os autores identificam, para intervir ao nível da vida cotidiana ou realidade imediata, um tipo de conhecimento chamado de "**pré-teórico**". O conhecimento pré-teórico é aquele constituído por uma linguagem de fórmulas, conjunto de receitas, etc. Não há neles maiores explicações ou definições sobre as situações. Supõe-se, uma ampla base de conhecimento compartilhado de situações, sobre as quais os sujeitos se decidem a atuar. Exemplos sobre esse tipo de conhecimento são identificados nas frases simples, que a igualam praticamente com a aquisição de novos termos de linguagem sobre coisas simples. As situações da realidade cotidiana de encontros

mais ou menos acidentais, abundam em exemplos nos quais esse tipo de conhecimento possibilita interações simples e imediatas. Tal situação pode se exemplificar com uma situação urbana de dois ansiosos pedestres, num encontro acidental, na espera do ônibus e que só conhecem, um do outro, a coincidência dos seus destinos finais de viagem. A exclamação, por um deles, de “peguemos um vai rápido” apontando um carro de chamativas cores que passa pela rua, praticamente precisa de uma resposta sim ou não do outro, para que a interação se produza. Entendido que o segundo desconhece a empresa de taxis ou qualquer tipo de transporte publico ou semi publico da localidade da situação, e conhecida para o primeiro. Nesse caso o segundo não só aprendeu o nome da empresa de taxis local, mas também permitiu uma interação imediata.

Esse nível de realidade social de interações cotidianas imediatas, que não é o único, é o mais fácil no qual exemplificar a constituição da sociedade como produto humano. A realidade social encontra-se fragilmente objetivada, de modo a ser facilmente mudada pelos sujeitos envolvidos que a objetivaram. Com base no exemplo citado, no dia seguinte, um dos personagens pode desistir de ir de táxi e esperar o ônibus, ou simplesmente o mesmo encontro aconteça entre um deles e outra pessoa, objetivando outra realidade social.

1.3 A sociedade é uma realidade objetiva

Na instância da dialética da sociedade, a sociedade como realidade objetiva, esta se apresenta em um status de objeto. Tanto para seus

produtores de quem dependeu a exteriorização como para aquele não envolvido nessa situação. E, mais precisamente, pela inclusão desses últimos. Isto é, as interações sociais se complexificam a partir da base comum estreita de conhecimento do qual contam para se entender sobre a realidade.

A realidade social complexificada pela tradição e sedimentação das interações sociais habituais, se solidifica. A alternância geracional ou relação entre sujeitos de diferentes culturas, precisa ainda mais do distanciamento da realidade cotidiana para explicá-la de modo que outros a interiorizem. A explicação e justificação da realidade, necessária para efetivar uma interação, é entendida como *legitimação*. A legitimação, distinguindo um primeiro grau, coincidiria com um conhecimento do tipo "**proposições teóricas**". Esse tipo de conhecimento é exemplificado com as proposições simples, provérbios poéticos, etc. Ele representa um grau de abstração da situação imediata, que separa do aqui e agora, ainda que guarde certo pragmatismo. Isto é, permite intervenção numa diversidade de situações, mas que também supõe uma ampla base do conhecimento comum e, assim, um alto grau de pragmatismo nessas intervenções.

Como exemplo poderia se citar o provérbio consagrado em Argentina, pelo tango Cambalache, "quem não chora não mama". O conhecimento deste provérbio é aplicado e permite intervir de forma imediata, em diversas situações em que algum tipo de direito ou benefício seja condicionalmente oferecido e que por reclamação ou por "choro" seja possível consegui-lo. Isto é, consiste numa interação social bastante

simples porque expressa um conhecimento que todo o mundo sabe desde que tenham sido alguma vez crianças; pedir para ter ou conseguir.

Ainda nessa instância da dialética da sociedade, é possível distinguir um grau que representa uma solidificação ainda maior da realidade social e que se separa mais das subjetividades exteriorizadas ou produtoras. Esta instância está caracterizada pela complexificação ainda maior das interações sociais. Supõe-se a especificidade de tarefas assumidas por grupos, e que precisam de conhecimentos específicos que não serão compartilhados por todos os grupos sociais. Tal situação está condicionada “pelo grau da divisão social do trabalho, com a concomitante diferenciação das instituições” (pag 112). É a razão de ser das instituições sociais; interações sociais instituídas ou ordenadas que evitam, enquanto possível, interações acidentais. Nesse estado de interação, as ações tipificadas já adquirem o status de papéis sociais. As áreas simbólicas de conhecimento, que explicam estas tarefas, são denominadas pelos autores, como conhecimento de tipo “**teórico**”. Este tipo de conhecimento mais extenso, pelo seu grau de abstração, não guarda relação com o aqui e agora dos sujeitos. Ele tem a faculdade de prevenir sobre situações futuras e talvez nunca experimentadas pelo sujeito e até, provavelmente, não experienciáveis. Pela especificidade do conhecimento ele se constitui por **uma linguagem** mais ou menos esotérica e o entendimento na interação social precisa de pormenorizadas e desenvolvidas definições para ser interiorizadas por um outro.

1.4 O homem é um produto social

Na instância da dialética da sociedade “o homem é um produto social”, a realidade social não só se apresenta como uma realidade objetiva, mas também como inevitável. O homem se experimenta como sendo produzido pelas objetivações sociais ao invés de experimentá-la como produto de sua exteriorização ou como produto da exteriorização de outros homens. O aumento da complexidade das interações sociais implica a especialização de papéis dentro de uma ordem institucional, e as pessoas eruditas a cargo do conseqüente conhecimento super-especializado. Esta situação é chamada de secularização institucional. As condições econômicas que permitem que grupos humanos se dediquem com exclusividade às tarefas de erudição, também traz a situação de grupos eruditos competidores na produção desse conhecimento. Este tipo de conhecimento é chamado de **sub-universos simbólicos**. Acompanhando esse tipo de conhecimento, também se acham os “mecanismos conceituais de proteção” desses sub-universos. Os sub-universos simbólicos são corpos de conhecimentos constituídos por uma linguagem esotérica de difícil acesso ao indivíduo comum da sociedade. Os mecanismos conceituais de proteção são os arranjos persuasivos que permitem tanto limitar o acesso de leigos a tais conhecimentos, como eliminar os conhecimentos dos competidores na definição dos papéis em questão.

A situação de diferenciação e secularização das instituições a que tem sido levadas as interações sociais, até este ponto da exposição já

retrata o problema de se constituir uma ordem social total na qual sujeitos que realizam distintas tarefas em instituições diferentes, orientem suas ações, no sentido de minimizar conflitos potenciais. O tipo de conhecimento que pretende esta tarefa integradora, é denominado de “universos simbólicos”. Exemplo deste tipo de conhecimento, são as religiões. Por procurar uma máxima integração social, pretendem explicar todo o possível acontecimento na experiência da vida de um sujeito, ou/e inclusive, também na morte. A função é possibilitar ao homem que executa um determinado papel em uma instituição qualquer, se achar no tecido social maior da sociedade e atuando nesta, com sentido. Também na produção deste tipo de conhecimento se encontram grupos competidores e os referidos mecanismos de proteção do universo.

2. *A institucionalização das teorias da aprendizagem no IPEF. A definição de sua realidade, na abrangência do universo simbólico.*

Segundo esse marco de interpretação exposto no item anterior deste capítulo, o qual orientou o levantamento empírico e a interpretação das expressões dos sujeitos, a institucionalização das teorias da aprendizagem foi estudada desde a ordem institucional³⁶. Assim foi possível constatar como os sujeitos puderam descrever os papéis de ensinante e aprendente, como “representações institucionais e mediações de conjuntos de conhecimento institucionalmente objetivados” (Berger; Luckman,

³⁶ Sobre as possibilidades para o estudo empírico de sociologia do conhecimento, os autores propõem (pag109) duas formas de abordagem: o estudo desde a perspectiva dos papéis, e; o estudo desde a perspectiva da ordem institucional.

1996:109). Estas descrições dos sujeitos, possibilitadas por expressões de linguagem, representaram os distintos tipos de conhecimentos dos sujeitos, e pela reconstrução posterior do conhecimento do tipo teórico dessas expressões, procurei entender como algumas teorias estariam sendo orientadoras e legitimadoras das interações vividas. O problema metodológico da representatividade dos dados, como já foi mencionado em nota ao pé de página nº 12, não demandou demasiada atenção na orientação da pesquisa. Já que não acompanhou a intenção de universalização das afirmações feitas sobre a presença das teorias, para a instituição como um todo. Isto é, não pretendo ter esgotado o universo da instituição e as múltiplas teorias e concepções que por ela circulam. Em outras palavras e, agora, levando em conta o problema da representatividade da coleta de dados, podem existir (e segundo alguns depoimentos nas entrevistas e nos documentos, de fato existem) outras concepções e teorias da aprendizagem na instituição, e que de uma ou outra forma podem ter condicionado as interações de ensino e aprendizagem na instituição. Mas, a atenção dada às teorias e escolas ou famílias de teorias identificadas, tem sua razão de ser segundo as narrativas históricas sobre a aprendizagem elencadas na delimitação do problema da pesquisa. Essa narrativa histórica e as teorias que propõem, mostram-se como a forma de legitimação em vias de conquistar a hegemonia na orientação das interações de ensino e aprendizagem. Esta afirmação tem sentido se consideradas as intenções dos peritos, em integrar estas teorias em um sub-universo simbólico (cognitivismo-construtivista) e em um universo simbólico mais amplo. (a sociedade

Argentina em vias da democratização). Com essa consideração, a atenção do pesquisador se dirigiu, especialmente, à confirmação da efetiva presença dessas teorias na instituição (como realidade objetiva (item 1 do capítulo II), e ao estudo do conteúdo argumentativo e legitimador sobre as interações ensino/aprendizagem que propõem (item 2 do capítulo II).

Em termos de sub-universos simbólicos, a competição entre grupos na definição da realidade social, é protagonizada no IPEF, no embate entre comportamentalistas (de modo não confessos ou disfarçados) na defesa da imitação da técnica; e cognitivistas na defesa da compreensão da técnica. A encenação dos ares revolucionários do construtivismo pós-piagetiano (dentro do subuniverso cognitivista), impulsionada por Coll (1991; 200) e presente nas definições oficiais na lei federal de educação, tem uma tênue presença na instituição, mas é anunciada sua entrada mediante um mecanismo conceitual de integração do sub-universo simbólico. Qual seja, a delimitação entre associacionismo e cognitivismo. Este construtivismo, que promete atropelar e superar o associacionismo, constitui uma continuidade com a proposta de processos psicológicos que legitimam a transmissão de conhecimento, por parte do professor, e a interiorização, por parte do aluno. Programa sua conquista por meio de um determinado mecanismo conceitual de proteção do sub-universo simbólico. Se no cognitivismo computacional, o mecanismo conceitual girava em torno da criatividade em achar novas soluções aos problemas, como demagogia dos impulsos de liberdade e emancipação, o cognitivismo construtivista gira em torno da possibilidade de aplicar ou transferir as teorias introjetadas,

“adequando-as exitosamente em qualquer contexto”. Nesse caso, a aprendizagem significativa, joga um papel principal como legitimadora da introjeção de mais e melhores teorias. A armadilha ideológica de uma pedagogia de fundo neoliberal, se fundamenta nos processos psicológicos, que prometem o que eles não explicam. Como conhecer os distintos contextos sociais, nos que se aplicarão as teorias introjetadas?

Limitado em fazer grandes conexões das razões de ordem políticas que levaram competidores dos sub-universos simbólicos a formular as teorias que definem os papéis de quem aprende e quem ensina de diferentes formas, ofereci uma periodização das teorias na qual distingo; a imitação técnica, a compreensão técnica e a aplicação tecnológica. Com esta periodização, quis assinalar, um indicio das possíveis relações entre; as demandas das transformações (de crescente velocidade com que as tecnologias são renovadas) no âmbito da produção e do emprego de mais desenvolvidas capacidades cognitivas; e a argumentação de processos psicológicos ajustados a estas demandas, por grupos de competidores dos subuniversos simbólicos.

O universo simbólico que a concepção construtivista da aprendizagem e pedagógica intenta subscrever, implica a definição da educação sendo parte do sistema democrático, como a instituição que cumpre com a função de divisão do socialmente produzido, e de “livre” acesso, para a formação do trabalhador. Assim, o sistema democrático de governo, é redefinido, como “democratizar” ou distribuir, iludindo a

formação crítica e político pedagógica que exige a vida democrática, e legitimando desta forma a tecnocracia “representativa”.

IV. LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TEORIAS EM DIALOGO.

A Aprendizagem Institucional e um possível entendimento.

Nos capítulos anteriores, as teorias identificadas como influentes na instituição, foram interpretadas em uma complexidade variável. Mas essas variações nos modelos têm como eixo que dá a elas continuidade, um tipo de interação que procura a correspondência do saber do aluno com o saber do professor, ou com o saber ao professor encarregado para ser transmitido. Com essas características, as teorias em questão fazem um forte apelo a um sentido de instrução, de adoutrinamento e controle social. Por trás desse sentido que orienta as teorias e concepções da aprendizagem, é preciso elaborar teorias que orientem a professores e alunos transitar processos emancipatórios.

No início da pesquisa, segundo as opções metodológicas, parti de uma posição não privilegiada como pesquisador (do ponto de vista da neutralidade valorativa), isto é, com alguns pressupostos sobre o dever ser da aprendizagem. Assim, compreendi que deviam ser possibilitadas formas de aprendizagem que permitam aos sujeitos se desenvolverem de forma crítica em aula e possibilitar processos de autoformação. Estes pressupostos, durante a pesquisa, sofreram um processo de autocrítica ao esclarecer sua insuficiência argumentativa. A posterior, esse processo de autocrítica permitiu elaborar avanços nos pressupostos que deveriam orientar uma aprendizagem crítica e emancipatória. Esse processo é sintetizado a seguir, como a passagem da idéia da estruturação da aprendizagem, para a idéia de protagonismo na Aprendizagem

Institucional. Estes dois conceitos que têm orientado os estudos, são oferecidos como categorias de certo valor para a pesquisa e intervenção das interações de ensino e aprendizagem.

1. A estruturação da aprendizagem. Um procedimento psicológico

A estruturação da aprendizagem, como idéia norteadora de uma autoaprendizagem em sala de aula, foi formulada inicialmente no anteprojeto apresentado para ingresso no Curso de Mestrado em Educação, ano 2000. Este conceito foi desenvolvido, com base em pressupostos formulados em estudos anteriores³⁷. A estruturação da aprendizagem pretendia significar, um processo autorreflexivo no qual o sujeito pudesse identificar núcleos problemáticos e de interesse que compusessem a força motivacional que orientasse o prolongado processo de estudo na formação profissional.

1.1 O sujeito, protagonista do processo.

O destaque dado ao interesse do sujeito em relação ao conhecimento, pretendia contestar o conteúdo ideológico da concepção positivista, que por trás da neutralidade valorativa e a aplicação do modelo da ciência da natureza ao objeto das Ciências Sociais, oculta a idéia de “conhecer para dominar” o homem. Assim, estudantes, futuros

³⁷ NEGRELLI, J. *Los estudiantes del IPEF y Las estructuras de relaciones en la conformación de Proyectos de Intervención Profesional*. Mimeo Córdoba N.I.E.F. I.P.E.F. 1999.

profissionais, são formados na transmissão/recepção e aplicação de conhecimento “neutro”. Esta armadilha ideológica permite a entrada ou “introjeção” lisa e plana do opressor na consciência. Sujeitos formados com uma diferenciada erudição (como exércitos de profissionais), distanciam-se de uma consciência crítica e do conceito de práxis, tanto quanto distanciam-se de si mesmos. A auto-afirmação como sujeito de interesse não pretendia, nesse caso, uma apologia de um subjetivismo relativista, mas sim a auto-afirmação do eu como distinto, numa máquina institucional que funciona para um suposto homem universal. Este, claro, feito à imagem e semelhança das classes dominantes, em seu intento de disfarçar as diferenças de classe feitas com base no interesse do homem sobre o homem. A invisibilidade do eu dos profissionais, como sujeitos socialmente situados, não só incapacita-os na compreensão da humanidade como “intento” válido de homens se constituírem como gênero, como também incapacita-os para assumirem um papel como intelectuais orgânicos das classes menos favorecidas, mas também ao instruí-los a sobrepor o gênero sobre os homens, em uma síntese por demais apressurada, capacita-os como mão de obra intelectual ao serviço da indústria cultural.

Mas, o que é uma estrutura da aprendizagem? Chega-se a elas só por uma exaltação do eu? Quais são as possibilidades da categoria para refletir sobre problemas da formação de professores críticos?

1.2 A estrutura da aprendizagem

Para a compreensão do conceito de estrutura da aprendizagem, me balizei no conceito de estrutura formulado no estruturalismo genético de Piaget (1977), mas estabelecendo diferenças com seu conceito psicológico de estrutura cognitiva, e a concepção filosófica de racionalidade subjacente.

A idéia de estrutura, segundo Piaget, pretende explicar um tipo de organização auto-suficiente. Como organização estruturada, supõe-se que está constituída por alguns elementos que atuam em conjunto, mas em forma interdependente, para estabilizar o sujeito nos seus intercâmbios com o meio(físico). Diferente de um sistema que a estrutura apresenta relações entre os elementos que não são regradas de forma estrita. Com isto, a organização de estrutura conta com um grau de abertura construtiva, no qual podem ser incorporados e modificados tanto os elementos como a interpelação entre eles. Segundo Piaget, a cognição ou inteligência humana, tem a ver, seguindo as bases biológicas de sua interpretação, com mais um órgão e com características diferenciadas dentre os animais de outras espécies. Este órgão, que permite a flexibilidade de adaptação do homem ao meio, uma vez que tem logrado uma adaptação, atua de forma a se antecipar a modificações que serão facilmente reequilibradas no sujeito. Assim, nos períodos de desenvolvimento da inteligência, as estruturas cognitivas são transformadas à medida que integram e modificam elementos e as relações entre eles.

Uma estrutura da aprendizagem diferencia-se de uma estrutura cognitiva basicamente por duas características: A primeira, pela implicância eminentemente crítica da aprendizagem; e a segunda, pela sua força motivadora para a cognição. Quanto à implicância crítica, os processos do pensamento e da ação que subjazem à aprendizagem, consistem no esclarecimento de um estado de desequilíbrio na organização do sujeito, pelo fato de ter chegado a um estado ou situação de crise ou esgotamento de uma forma de comportamento. Se uma estrutura cognitiva é uma organização confirmatória daquilo que é considerado conhecimento e que serve para conservar ou recuperar estados de equilíbrio antes variações nas interações com o ambiente, a estrutura da aprendizagem é uma organização que coloca em cheque o conhecimento até esse momento conseguido. A forma em que o pensamento evidencia esta forma de proceder, é simplesmente a pergunta. A pergunta é um fenômeno de uma composição dual. Por uma parte revela o conhecimento do sujeito sobre a realidade nas vezes em que o coloca em dúvida. Assim, se os elementos da estrutura cognitiva são para Piaget aqueles implicados na coordenação das ações, os elementos de uma estrutura da aprendizagem são os interrogantes que colocam em dúvida a coordenação das ações. Mas a categoria da estruturação da aprendizagem, não pretende explicar o processo de como chega-se a uma situação de aprendizagem, e sim a organização consciente de uma, não muito clara, situação de crise para o sujeito. Em outros termos, não pretende explicar o surgimento de um interrogante, ou de interrogantes, e sim reconstruir o processo pelo qual, uma vez surgidos os interrogantes, estes podem ser

organizados para esclarecer a crise que potencializará a conseqüente busca de respostas ou reequilíbrio.

Este esclarecimento vale, sobretudo, em relação às teorias cognitivas e à orientação pedagógica que elas indicam, na aplicação da Teoria da dissonância cognitiva. Essa teoria expõe alguns indícios que explicam como os sujeitos resistem em aceitar uma situação de crise, comportando-se de forma evasiva ante as iminentes falhas na coerência lógica sobre suas ações, certezas e convicções. Mas o sentido de dominação com que é utilizado este conceito, demanda a já referida crítica. Já foi mencionado que, este princípio é um pressuposto central nas teorias cognitivas da aprendizagem contidas tanto em Bruner como em Ausubel. Desde uma concepção crítico-emancipatória, não se trata somente de conhecer como desestabilizar o sujeito para que chegue a uma situação de aprendizagem, e deixá-lo apto para a introjeção. Trata-se de que uma vez possibilitado um estado de aprendizagem, o sujeito consiga se auto-organizar na idéia de organizar inquietações ou perguntas como elementos de uma estrutura problemática e de interesse que oriente seus estudos. Esta organização seria possível a partir de um exercício fenomenológico sobre a pergunta, que tente desvendar a intencionalidade do sujeito que se pergunta e que tem desejo de conhecer.

Sobre a base filosófica que define a concepção de racionalidade, outra diferença com a estrutura cognitiva pode ser estabelecida a partir da categoria da razão instrumental da Teoria Crítica. Com base nesses termos, a estrutura cognitiva Piagetiana obedece a estágios evolutivos da razão instrumental dos sujeitos. Estes, no processo de busca fazem uso

da característica construtiva da inteligência, para lograr estágios de equilíbrio, conseguindo distintos e melhores meios (coordenações para Piaget) para lograr seus fins. A estruturação da aprendizagem, ao se perguntar sobre o sentido e relação dos interrogantes que surgem no processo do domínio instrumental, pretende incluir o questionamento dos fins dos conhecimentos procurados enquanto possibilitadores de ações que implicam ao sujeito. É possível também, a partir desta categoria, tentar reconciliar o modelo genético procurando as ligações do modelo evolutivo da consciência moral com o modelo evolutivo cognitivo de Piaget.

No quadro seguinte pretendo, de modo bastante simples, sintetizar a diferenciação entre a integração da estrutura cognitiva e a estrutura da aprendizagem.

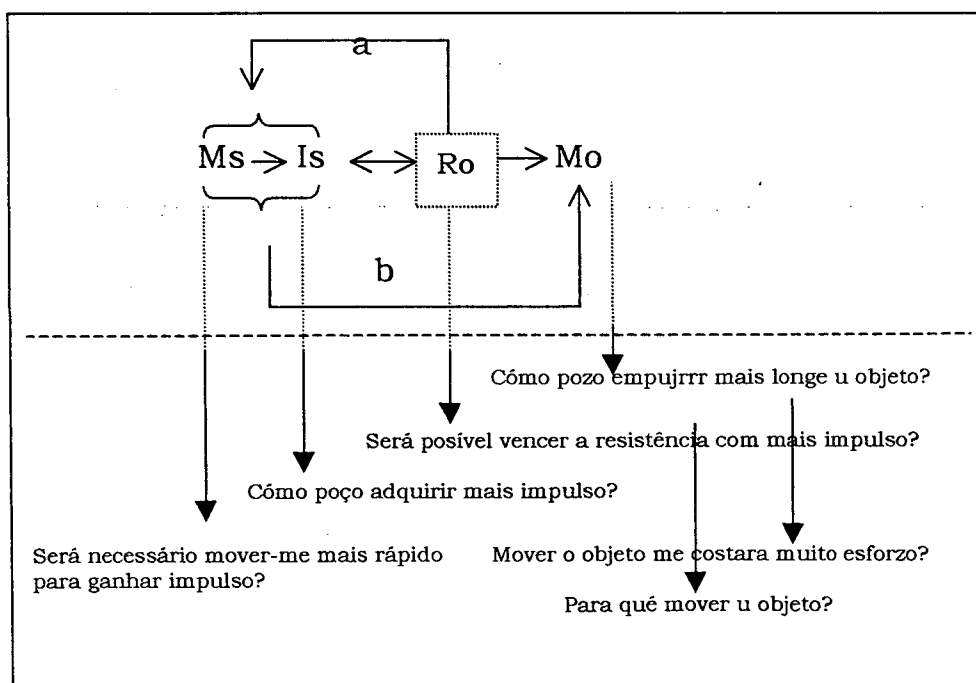


Ilustración 1 - Estrutura Cognitiva e Estrutura da Aprendizagem

Como se vê na figura³⁸, a parte superior reproduz a estrutura cognitiva de Piaget (1978:55) ao nível das Interações Elementares [entre o sujeito e o objeto] de Tipo IA. O modelo de interação é um recurso que utiliza Piaget para apresentar o problema da equilibração, isto é, para expor sua teoria da equilibração. Este nível de interações pretende representar uma criança que empurra um objeto. Nessa ação, a criança toma consciência dos “observáveis do objeto” (Ro e Mo; aonde Ro= Resistência do objeto e Mo=movimento do objeto); e dos “observáveis do sujeito” (Ms e Is; aonde Ms=movimento do sujeito, e Is=impulso do sujeito), como elementos da estrutura cognitiva. Também representa o Complexo “a” em que o movimento do sujeito e o impulso do sujeito dependem da resistência do objeto; e o Complexo “b”, em que o movimento do objeto depende do movimento e impulso do sujeito. Estes observáveis teriam sido conseguidos pela abstração empírica, ou tomada de consciência do pensamento ao nível pré - operatório, já que nesse momento ainda não aparecem coordenações do sujeito ou inferências causais. Nas interações de tipo IA, as coordenações seriam da ordem perceptiva táctil-cinestésica. Mas, como é que surgem esses elementos na abstração empírica? Desde o estruturalismo genético, a resposta de Piaget é que esses elementos surgem como resultado, graças à característica construtiva da inteligência, das coordenações das ações conseguidas, em um nível de equilibração anterior. Como ele bem explicita, estas coordenações consistem, desde os limites da ordem de fenômenos que a

³⁸ As linhas de traço, sobre a parte superior da figura, não correspondem à figura original de Piaget, porém, representam a relação complementar dos elementos da estrutura da aprendizagem com os elementos da estrutura cognitiva.

teoria da equilibração pretende explicar, em reequilibrações possibilitadas pelo processo duplo de assimilação-acomodação. Em outros termos, consistem no equilíbrio entre as tentativas do sujeito em reduzir o objeto aos esquemas de ação, e a negação do objeto em coincidir nesses esquemas. Mas, o que a categoria de Estrutura da Aprendizagem pretende reconstruir, não são os processos de reequilibração, os quais, segundo Piaget, são os que evidenciam o desenvolvimento da inteligência, mas sim, os processos de desequilibração. Aqueles processos que Piaget deixou na metade do caminho. Assim, como foi mencionado mais acima, os interrogantes ou as perguntas constituem para a estruturação da aprendizagem, os elementos constituintes. Na parte inferior do esquema se pretende expor em gráfico este processo, reconhecido mas, negligenciado pela teoria da equilibração. Um interrogante central, pressuposto como subjacente, à tomada de consciência dos elementos da estrutura cognitiva caracterizada na exemplificação das interações elementares do tipo IA, desde a racionalidade instrumental que a caracteriza, seria o seguinte: Como faço para mover este objeto? Ou, Como faço para mover este objeto mais longe? A infinidade de interrogantes que podem surgir na melhora das estratégias, não é caso aqui exemplificá-los, e constituem claro, o fundo de conhecimento-dúvida para que se produza uma reequilibração.

Com base nessa distinção com a estrutura cognitiva, o processo de estruturação da aprendizagem implicaria em dois processos: a) a identificação de questões recorrentes: que surgiriam no processo de

questionamento ao abordar estrategicamente a solução de um problema. Isto é, no processo de questionamento que vai por dentro na intenção de desenvolver uma ação instrumental, teria interrogantes que ao aparecer com frequência e persistência, seriam portadores de interesses emancipatórios profundos e reprimidos do sujeito, além de procurar o êxito da ação estratégica em questão. b) a estruturação dos interrogantes: A procura de sentido, de relações entre esses questionamentos recorrentes, constituiriam o processo de estruturação propriamente dito, e a conformação de um núcleo problemático e de interesse, como um suporte de certa solidez para afrontar sua autoformação, frente à ação instrumental que enfrenta.

Estes pressupostos psicológicos sobre as operações da estruturação da aprendizagem, têm como convicção de fundo, que frente às restrições e repressão de armadilhas de dominação que impõem as organizações sociais, tal qual se evidencia nas instituições educativas, o questionamento de sentido só pode surgir do fundo da ação estratégica, sendo esta o modo legitimado de agir. Outro pressuposto é que em termos de emancipação, o questionamento pelo sentido, necessário para a libertação do tecido social, não o livra do como agir? Isto é, que segundo os ideais de emancipação da modernidade, (libertação das amarras sociais da escravidão e das amarras da natureza), a libertação das amarras sociais no questionamento e esclarecimento do sentido da ação, não o livra do agir estratégico de quem tem que afrontar a história e assumir o cargo das condições dadas, materiais e sociais, para produzir e reproduzir as possibilidades de vida.

1.3 As possibilidades e limites da categoria, estruturação da aprendizagem.

A categoria estrutura da aprendizagem, para refletir e estudar a formação profissional desde uma concepção crítica e emancipatória, oferece as possibilidades de distinguir, nos processos de interrogação que se produzem na aula, os procedimentos de questionamento dirigidos direto à introjeção; dos processos de questionamento que ajudem o sujeito a se situar na trama dos condicionamentos sociais que o tornam um sujeito cognoscente.

Ainda, esta categoria tem sérias limitações na organização de processos emancipatórios. Com este processo talvez só se faça visível que, em palavras de Freire, o dominador tem sido introjetado. Isto, permitindo uma passagem da consciência ingênua para uma consciência crítica, ao desvelar que afronta no seu processo de formação, problemas que não fazem às necessidades de sua situacionalidade social e histórica, com relação ao campo da cultura específica de sua formação. As razões dessas limitações, é que o conceito fica preso do psicologismo. A analogia com a estrutura cognitiva piagetiana e a idéia subjacente de estrutura auto-suficiente, teriam levado a desenvolver este conceito, nos termos da subjetividade psicológica, orientando a subjetividade, na definição de seus interesses, estritamente individuais. Mas o problema de definição dos interesses dos sujeitos na formação profissional, como procura de autonomia nas suas aprendizagens, é um problema que reclama uma abordagem interdisciplinar, e não estritamente psicológico. Como chegar a um processo interrogatório, como se chega a colocar o saber em dúvida?

Pode se pensar sobre um sujeito que se coloca em crise sozinho e organiza seus problemas ? A resposta a esta pergunta, é não. A praxis da sociedade total é assim desfigurada. Supõe-se que, processos de crises prolongadas e sustentadas, necessárias para a formação profissional, podem ser provocadas quando os sujeitos se defrontam com limites sociais. Supõe-se uma luta do sujeito com as definições de outros sujeitos, e de outros grupos e classes, sobre a identidade do papel profissional, necessário para assumir a tarefa social, que a instituição como ordem social de sujeitos, se compromete a cumprir. Assim, este psicologismo, teria como contrapartida um pessimismo social, que por trás do desencanto com a ação repressiva e dominadora das instituições, o sujeito se fecha “em si”, para procurar definir seus interesses. Mas, com este pessimismo social, acaba legitimando-se uma ordem coercitiva na instituição. Deste modo, uma categoria superadora da estrutura da aprendizagem, deveria tentar compreender e orientar, não a estruturação de problemas e de interesses, que os sujeitos transformam, a fim de situar seus interesses e problemas em correspondência com a sua situacionalidade social e histórica; e sim, deveria reconstruir e orientar, os processos em que essa situacionalidade social histórica é aprendida nas tentativas de transformar as instituições que conformam, pelas quais produzem e reproduzem suas condições de vida. Em outros termos, deve orientar os estudantes, futuros profissionais, tentar ser protagonistas das aprendizagens institucionais.

2. APRENDIZAGEM INSTITUCIONAL. Um procedimento sociopsicológico e psicosociológico da praxis.

A aprendizagem institucional, como intento de superação do psicologismo e do pessimismo social que me orientava no pensamento e estudo sobre a aprendizagem, estaria propondo também uma transformação do conceito moderno da aprendizagem, em que é visto só como interiorização.

2.1 A instituição e a mudança de sua tarefa social.

O pessimismo social, é um obstáculo a ser superado, mas não ingenuamente. Se um otimismo social na aprendizagem das instituições educativas, é possível ser pensado, é a partir do pressuposto de que as instituições oferecem um reservatório de saberes e tarefas sociais que permitem a produção e reprodução, de “certas” condições de vida. Se o foco de interesse sobre a estrutura da aprendizagem, para uma formação crítico emancipatória, estava posto sobre as possibilidades que oferecia ao sujeito-indivíduo para se organizar como gerador de sentido; para a aprendizagem institucional, a organização de sentido dos sujeitos sociais, estaria na intenção de transformar as instituições que conformam, segundo as tarefas institucionais, se orientem ou não à satisfação de necessidades sociais, das quais o sujeito e os sujeitos não têm cobertas. A aprendizagem institucional, porém, seria uma estruturação conjunta ou co-operativa, na procura do protagonismo na transformação da

instituição. Os interrogantes, além dos limites do indivíduo, deveriam basear-se em interrogantes que correspondam, tanto ao grupo e grupos sociais que afrontam as tarefas institucionais sobre uma parte da cultura, como a sociedade como um todo. A idéia de aprendizagem, como transformação da realidade social ou das interações sociais instituídas, leva ao limite as teorias psicológicas modernas em tematizar a aprendizagem. É neste ponto aonde aprender, como socialização; se confunde com a força motivacional de conhecer, como produção humana (interiorização e exteriorização) para a definição-redefinição da realidade social. Voltando à distinção entre estrutura da aprendizagem e estrutura cognitiva, o conhecimento como reequilíbrio instrumental e de sentido, se faz possível no processo de questionamento, e é esse processo de pergunta que deve ser feito socialmente como uma estruturação conjunta, co-operativa, na qual os sujeitos que conformam a instituição adquirem o papel de protagonistas da aprendizagem da instituição. Este é o processo de perguntas que deve ser feito socialmente com o propósito de definir os problemas que socialmente condicionam os sujeitos, e que podem desenvolver uma produção de conhecimento, para a emancipação social e da natureza. Esse processo é um processo de arestas psicossociológicas, sociopsicológicas que a categoria da Aprendizagem Institucional, em contribuição com uma teoria crítica da Aprendizagem pretende contribuir.

Com base nessas considerações é possível traçar linhas sobre um diferenciado conceito da aprendizagem, devedor da crítica social, sobre as

definições clássicas reificadoras da aprendizagem, que vem a ela exclusivamente como interiorização (e exteriorização) reificada (Berger e Luckman, 1996:122-126).

2.2 Aprendizagem Institucional, na sala de aula e ao longo da formação profissional.

Aprendizagem não é compreendida aqui no sentido psicológico moderno de apreensão ou de prender alguma coisa, porém, no sentido pedagógico de que aprender envolve uma interação social mediada por alguém que ensina. Desse modo, aprender inclui a expectativa de quem ensina e da transformação do comportamento de quem aprende. Quem aprende, e agora sim em sentido clássico, sim está aberto a prender ou interiorizar algo que não possui ou carece. Mais outra vez, apreensão ou interiorização não acontece como no sentido moderno, de maneira de uma cópia exata, mas aquilo a ser apreendido (interiorizado) sofre transformações que são produzidas pelas mediações das expectativas de quem ensina e de quem aprende. Nesses termos, entendo que em um modelo de aprendizagem no qual são consideradas as interações sociais e as relações de poder implicadas em vistas à emancipação, e em um sentido de transformação do comportamento, a linha divisória entre quem ensina e quem aprende, é tão pouco clara como a antecipação de saber, a expectativa de qual dos sujeitos implicados nessa relação vai conseguir oferecer os melhores argumentos para mudar o comportamento do outro,

em torno do tema em questão, e interiorizar algo que não sabe. Quem tem que aprender de quem? (Freire,) (Habermas).

Neste sentido, a estruturação da aprendizagem institucional, como exercício na sala de aula, no qual são tematizados de forma crítica os conteúdos enquanto vir a propor a transformação do comportamento dos envolvidos no ato educativo, se estende não só para os objetivos macro ou gerais dos indivíduos com relação à sociedade como um todo, mas em forma similar, implica a relação dos indivíduos na transformação da tarefa institucional com relação à sociedade como um todo. Assim, os sujeitos defrontam-se com os limites institucionais na organização de uma parte da cultura, e poderia possibilitar o encorajamento para assumir os desafios históricos que estes limites exigem. É desta forma que é possível falar, com uma sutil diferença à proposta de Giroux (1997: 79-91) ao propor uma superação dos objetivos comportamentalistas adicionando a dimensão macro, no exercício crítico e emancipatório da aprendizagem institucional. Uma última consideração desta categoria para a orientação no estudo e intervenção na aprendizagem da formação profissional, seria a implicância de exigir um currículo de características abertas ou mixtas. Mas, não será aqui desenvolvido.

Como já foi dito, o pessimismo social é um obstáculo a ser superado, mas não ingenuamente, e sim num exercício crítico sobre a educação e as interações que propõem os processos da aprendizagem. Já que um processo de questionamento coletivo, como o aqui proposto, exige

no seu percurso, o desocultamento das ideologias que orientam e definem os recursos sociais das instituições sociais, para fins particulares.

V. SEGUNDAS INTERVENÇÕES MEDIADORAS e CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstrução crítica do saber teórico dos sujeitos, na perspectiva histórica da conformação dessas tramas simbólicas³⁹, tem sido compreendida aqui (capítulo I e II), como a reconstrução dos argumentos que tem legitimado uma certa ordem institucional, um certo modo de acontecer as interações sociais. Constitui esta abordagem, um recurso teórico, na intencionalidade de crítica e transformação da sociedade em suas instituições. Sempre que reconhecidas, na sua constitutividade histórica, ideológica e nas suas possibilidades na produção de condições de vida. As possibilidades de crítica e transformação, vem de considerar o saber argumentativo dos sujeitos, como o saber que legitima as interações sociais das quais se constituem as instituições. Desta forma, a reconstrução do saber dos sujeitos sobre a aprendizagem, posiciona-os como sujeitos no exercício dos papéis institucionais, como aprendente ou ensinante e como sujeitos cognoscentes sobre seus papéis.

Neste caso da pesquisa, o saber teórico argumentativo de professores e alunos sobre a aprendizagem, tem sido compreendido além da dimensão sociológica, também na dimensão filosófica crítica (capítulo IV). Isto é, como argumentações de competências pré - teóricas ou basais que todo docente e aluno têm: a competência de gerar proferimentos e operações

³⁹ "...os universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos de entender a história de sua produção. Isto é tanto mais importante quanto estes produtos da consciência humana, por sua própria natureza, apresentam-se como plenamente desenvolvidos e inevitáveis." (Berger e Luckman, 1996:133)

simbólicas, e de avaliar pelo menos intuitivamente entre expressões válidas e não válidas (Habermas, 1989:48) sobre os processos da aprendizagem.

Entende Habermas que a tarefa crítica da filosofia em colaboração com a pesquisa social, deve guardar o lugar de intérprete. Assim, deve ser considerado que:

“A crítica legítima a todas as pretensões aprioristas e a todas as pretensões transcendentais fortes, não deve, contudo, desencorajar as tentativas de pôr à prova as reconstruções racionais de competências presumidamente basais e de testá-las indiretamente, utilizando-as com inputs em teorias empíricas.”
(Habermas, 1989:49)

Mas o lugar de intérprete para o pesquisador social que reconstrói o saber sobre competências e as testa empiricamente, reclama a sua participação nas ações comunicativas, a fim de alcançar objetividade nas interpretações relativas ao contexto, composto pelos sujeitos da pesquisa e pelo sujeito pesquisador com seus fundos de suposições e práticas. A reconstrução hermenêutica⁴⁰, como paradigma de pesquisa social, envolve a implicância do pesquisador nas negociações de sentido em uma situação de interesses para coordenar uma interação social.

⁴⁰ A proposta de Habermas para a pesquisa social em que o investigador participa das ações comunicativas, é viável por meio da hermenêutica crítica. Esta proposta tem bases na crítica ao positivismo, iniciada na Escola de Frankfurt; na crítica ao Materialismo Histórico, que demarca as limitações deste em esclarecer o universo das interações que subjacem ao trabalho; e nas críticas às tentativas relativistas de uma hermenêutica condescendente com as tradições, que desestimam a tarefa filosófica crítica de abranger universais não aprioris. Mas, universais estes, pressupostos como produto da evolução social (nem sempre feliz) do gênero humano, que cabe às gerações reconstruí-los no exercício da práxis.

O trabalho de pesquisa realizado, tem sido possibilitado por um intento de entendimento virtual (Habermas, 1989:43) que pode ser conceituado como a encenação de um diálogo (Freire, 1977:107,108).

O diálogo é compreendido aqui como uma forma particular de comunicação não opressiva. Nesse sentido, o diálogo cobra aqui valor, como categoria epistemológica, orientando uma forma de comunicação humana, que possibilita o entendimento e a reconstrução intersubjetiva do saber teórico argumentativo e do saber pre-teórico dos sujeitos.

A definição do conhecimento caracterizada na crítica à concepção bancária das relações de ensino-aprendizagem, (Freire) é atravessada pela idéia da implicância eminentemente social da produção de conhecimento. Essa produção, como afirmação e exercício da busca de poder dos sujeitos, remete a um engajamento político. As situações limites possíveis de serem formuladas seguida da derrocada da consciência mítica e ingênua, são o motor desse engajamento. São assim as situações limites as que revertem a apreensão reificada do mundo para uma apreensão crítica, revertendo a sua posição com relação à cultura; isto é, como produtores e não tão só como reprodutores ou consumidores de cultura. Sujeitos críticos assumindo suas situações limites, e no seu reconhecimento como sujeitos de intervenção na realidade de modo a transformá-la, confrontam-se em conflitos de poder. Assim, o modo de comunicação entre sujeitos em interação que procuram, que o poder

destes seja reconhecido, legitimado e possibilitando as ações conjuntas numa situação de simetria, é o diálogo.

O Diálogo supõe a aceitação mútua e a abertura ao desvelamento da situacionalidade na trama das relações sociais, enquanto permite o desvelamento dos sentidos pretendidos das ações, na busca do conteúdo programático. (Freire, 1999a:83-86)

A continuação, em uma abertura a desvendar a intencionalidade prática contida nas argumentações teóricas sobre a competência da aprendizagem, é sintetizado aqui o diálogo que se tentou na pesquisa.

Como participantes do diálogo encenado nesta dissertação, estiveram; por um lado o discurso psicológico sobre a aprendizagem, que tem marcado sua presença na instituição e destaca o sujeito-indivíduo, além de seus condicionamentos sociais. Com este obstáculo ideológico, os processos psicológicos da aprendizagem definem o sujeito como um interiorizador (já seja de estímulos, informação ou teorias). Nesse campo de fenômenos da aprendizagem (interiorização) estritamente instrumental para o domínio de estados objetivos ou objetivados de uma certa ordem de coisas, a contribuição dessas teorias não deve ser minimizada. Mais esses são seus limites.

Por outro lado, como participante do diálogo, o pesquisador argumenta que: na aceitação de quem aprende, de um estado objetivo daquilo a aprender, nega-se como sujeito de exteriorização e de definição da realidade social que conforma. Mas a exaltação de sua subjetividade exteriorizadora, não o capacita para a aprendizagem (socialização de

sujeitos exteriorizadores e interiorizadores) ou transformação da realidade social. Esta subjetividade, sequer emancipatória, deve orientar-se a assumir as aprendizagens institucionais e suas possibilidades e desafios históricos.

Um entendimento seria possível entre estas posições, delimitando-se alguns temas ou aspectos do mundo nos quais estas ideologias tem intencionalidade prática em orientar as interações de ensino aprendizagem. Quais sejam, a Educação e a Educação Física como áreas de pesquisa e intervenção social e humana:

Por um lado uma ideologia representa a pretensão da formação instrumental e reificada do trabalhador docente na área da Educação. O psicologismo individualista que desfigura de forma unilateral o sujeito (aprendente, futuro professor) na sua definição como interiorizador (quer seja de estímulos, informação ou teorias) condiciona a sua formação de duas formas. Como formando capacita-lo no consumo de teorias sobre o que seja a realidade ou como atuar nela, já que não compete ao seu papel de aluno, teorizar sobre a realidade. De outro lado, como professor formado, estas teorias capacitam-no para intervir com seus alunos de modo a que eles fiquem aptos ao consumo de teorias definidas por alguma instância da administração escolar. Em síntese, coordenam estas teorias com as definições nas quais a educação tem a função da transmissão e distribuição ou “democratização” do conhecimento.

De outro lado, outra ideologia representa os docentes comprometidos com a emancipação humana, que não são só se instrumentalizam para o trabalho, mas se capacitam e capacitam outros na tarefa filosófico-pedagógica-política de dar sentido à práxis social. Segundo esse quadro, a educação como encontro social e humano, deveria procurar a radicalização de uma tarefa questionadora.

A implicância destas ideologias na especificidade da área da Educação Física e na formação de professores, são variadas. Limitar-me-ei a enunciar algumas. Sobretudo, a ideologia reificadora legitima a todas as teorias da Educação Física, que coincidem em conceber o movimento como meio, e conseqüente transmissão/interiorização de teorias para seu uso. Quer sejam aquelas que consideram o movimento como meio para funcionalizar o corpo (Higienistas físico-biológicas); as que consideram o movimento para funcionalizar e desenvolver o intelecto, sendo o corpo uma fonte de sensações e informações(psicomotricistas); ou as que consideram o movimento como meio educativo em geral, transmitindo valores não esclarecidos.

De maneira diferente, as teorizações que resgatam o movimento e o corpo na sua dimensão humana de cultura viva, tentam potencializar o corpo e movimento como experiência e diálogo com o mundo; que, se condicionado, também possível de ser transformado. Estas teorizações resgatam o movimento e o corpo como fonte viva de conhecimento e intervenção social. O se-movimentar do indivíduo, na sua expressão de alegria, aborrecimento, segurança, incerteza, angústia, fadiga, paixão, dor,

opressão, repressão; merece a atenção, interpretação e reflexões sobre seus sentidos. Movimento e corpo, não apenas nos informam mas também nos comunicam. Isto é, que tem razões para se comportar de determinadas formas e reclama seu vir a ser no mundo, inacabado. Por isto, demanda a sua transformação, nas dimensões sociais- institucionais que o atingem.

Os avanços nas propostas de intervenção pedagógicas, que desde esta concepção de Educação Física, vem sendo formuladas ao considerar o movimento na sua dimensão de cultura humana em emancipação, reclama transformações conseqüentes na formação do professor em Educação Física. Intervenções críticas na sala de aula em Educação Física, como as propostas na Metodologia Funcional Integrativa de Bracht (1996) e na Transcendência de Limites (Kunz, 1994), reclamam um certo grau de crítica, reflexão e compromisso social, que não deveria ser negligenciado no processo de formação dos professores. É nessa direção que as reflexões aqui presentes pretendem contribuir, na orientação da formação dos professores em Educação Física, para aprendizagens institucionais, na transformação da cultura do movimento.

BIBLIOGRAFIA

- AISENSTEIN, A. *Currículo presente Ciência Ausente. El Modelo Didáctico en la Educación Física: entre la Escuela y la Formación Docente.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- _____. *La Educación Física en el Nuevo Contexto Educativo.* En Busca del Eslabón Perdido. Lecturas: Educación Física y Deportes, Año 1, N.º 2. Buenos Aires. Setembro 1996. Disponível em:
<<http://www.efdeportes.com/efd2/22ang11.htm>>
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.* 2ª ed. México: Trillas, 1983.
- AVOLIO DE COLS, S. *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Buenos Aires: Marymar, 1976.
- _____. *Conducción del Aprendizaje.* Buenos Aires: Marymar, 1977.
- BARBIER, R. *A Pesquisa ação na instituição educativa.* Rio do Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BASTOS, L.; PAIXÃO, L; FERNANDES, L. *Manual para a Elaboração de Projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.
- BLAIR, G.; JONES, R.; SIMPSON, R.; *Psicología Educacional.* México: Fondo de Cultura Económica, 1979.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. *A Construção Social da realidade.* 3ª ed. Petropolis: Vozes, 1976
- BRACHT, V. *Educación Física y Aprendizaje Social.* Córdoba: Centro Editor de Córdoba, 1996.
- _____. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução.* Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- BRUNER, J. *Uma nova Teoria da Aprendizagem.* 4ª ed. Rio do Janeiro: Bloch, 1976.
- CASTELANI, F.L. *Educação Física no Brasil: A historia que não se conta.* 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- COLL SALVADOR, C. *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento.* Buenos Aires: Paidós, 1991.
- COLL, S.C. et al. *Psicología do Ensino.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

DE LA TAILLE, Y.; KOHL, M.; DANTAS, H. *Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2a ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. *Conhecer e Aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAZ OTAÑEZ, J. *50 años de Oro del I.P.E.F.* Córdoba: Jado, 1996.

DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a Aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FESTINGER, L. *Teoria da Dissonância Cognitiva*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1962.

_____. *Sobre o Construtivismo*. Campinas: Autores Associados. 2000

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7ª ed. Rio do Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 26º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* 6ª ed. Rio do Janeiro: Paz e Terra. 1999b.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio do Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. 6ª. ed. São Paulo: Moraes. 1986.

_____. *Sociedade e Consciência: Um estudo piagetiano na favela e na escola*. 3º ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FUENTES, J; NEGRELLI, J. *Los estudiantes del IPEF y la Capacidad de Relacionar Concepciones de Educación Física*. Trabalho apresentado no 4º Congreso de Educación Física y Ciencia. La Plata, 1997.

GARCÍA, A. *50º Aniversario del IPEF: Una historia para contar juntos*. Córdoba: Vélez Sársfield, 1996.

- GIDDENS, A. *Teoría Social Hoy*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993
_____. *La Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995
- GIROUX, H. *Teoria Critica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes. 1986.
- _____. *Escola Crítica e Política Cultural*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados., 1992.
- _____. *Os professores como Intelectuais Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HABERMAS, J. *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. 4ª ed. Madrid: Taurus, 1986
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HILGARD, E. *Teoría del Aprendizaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- INHELDER; SINCLAIR; BOVET, . *Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento*. Madrid: Morata, 1975.
- KANT, I. Resposta à pergunta: Que é Iluminismo? p. 11. In: *A paz perpetua e outros opúsculos*: Immanuel Kant; Lisboa: Ed. 70, p. 11-19, 1995.
- KUNZ, E. *Educação Física e Mudança*. Ijuí: UNIJUI, 1991
- _____. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí. UNIJUI, 1994
- LUDKE, M.; ANDRE M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MARQUES, M. *Pedagogia: A ciência do Educador*. 2ª ed. Ijuí: UNIJUI, 1990.
- _____. *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí: UNIJUI, 1992.
- _____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: UNIJUI, 1993
- _____. *O Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência..* Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1995.
- _____. *Educação / Interlocução, Aprendizagem / Reconstrução de Saberes*. Ijuí: UNIJUI, 1996.

MARX, K.; ENGELS F. *A Ideologia Alemã*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MC LAREN, P. *A vida nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MILLENSON, J. *Princípios de Análise do comportamento*. Brasília: Coordenada, 1967.

MOREIRA, M.; MASINI, E. *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MOSSTON, M. *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós, 1988.

NEGRELLI, J. *Los estudiantes del IPEF y Las estructuras de relaciones en la conformación de Proyectos de Intervención Profesional*. Córdoba: N.I.E.F. I.P.E.F. Mimeo. 1999.

PIAGET, J. *La equilibración de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1978.

_____. *O Estruturalismo*. 3ª ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

_____. *Psicologia e Epistemologia*. 5ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. *Biologia e Conhecimento*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

POZO, J.I. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

PUIGGROS, A. *Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Latinoamericana*.

RIOS, G.; DANGUISE, J. *Práctica Pedagógica. Una Nueva Mirada:: De lo simple a lo complejo*. Centro editor de Córdoba. 1998.

RUIZ PÉREZ, L. *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Madrid: GYMNOS, 1987.

_____. *Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en la Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos, 1995

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. 2ª ed. ampl. Gymnos, 1986.

SÁNCHEZ HIDALGO, E. *Psicología Educativa*. 9ª ed. rev. Puerto Rico: EDUPR, 1982.

SANJURJO, L.; VERA, M. *Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior*. Rosario: Homo Sapiens, 1994.

SANTIN, S. *Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUI, 1987.

SAVIANI, D; LOMBARDI, J; SANFELICE, J. (orgs.) *História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SIEBENEICHLER, F. *Jürgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação*. Rio do Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SKINNER, B.F. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU, 1975.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VIOR, S. Conservadurismo y Formación de Maestros. In: Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: La Tinta. Año XVI N° 25 Agosto 1998..

ANEXO I
PLANO DO ENSINO DO IPEF - ANO 1946

1er. Año

- Didáctica y Crítica Pedagógica.
- Atletismo.
- Pedagogía de la Educación Física.
- Historia de la Educación Física.
- Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos.
- Gimnasia Sueca y Locomoción (M)
- Gimnasia Sueca y Locomoción (V)
- Gimnasia Rítmica.
- Juegos y Recreación.
- Deportes.
- Anatomía.
- Danzas Folclóricas.

2do. Año (cursado en 1948)

- Fisiología Aplicada, Higiene y Primeros Auxilios.
- Organización de la Educación Física.
- Didáctica y Crítica Pedagógica.
- Kinesiología.
- Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos. (M)
- Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos (V)
- Danzas Folclóricas.
- Gimnasia y Locomoción.
- Juegos y Recreación (M)
- Juegos y Recreación (V)
- Atletismo.
- Deportes.
- Gimnasia en Grandes Aparatos. (V)

ANEXO II
PLANO DO ENSINO DO IPEF - ANO 1971

1er. Año

- Pedagogía Fundamental.
- Psicología.
- Filosofía.
- Educación Vocal.
- Anatomía.
- Introducción a la Educación Física.
- Educación Sanitaria y Primeros Auxilios.
- Gimnasia.
- Gimnasia Deportiva.(V)
- Atletismo.
- Educación Rítmica.
- Educación Física Infantil.
- Recreación.
- Básquetbol.(V)
- Handbol. (V)

2do. Año.

- Psicología.
- Didáctica General y Especial.
- Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.
- Educación Vocal.
- Fisiología del Ejercicio.
- Teoría del Juego, la Gimnasia y el Deporte.
- Evaluación de la Educación Física.
- Administración de la Educación Física.
- Educación Sanitaria y Primeros Auxilios.
- Gimnasia.
- Gimnasia Deportiva (V)
- Atletismo.
- Básquetbol.
- Fútbol. (V)

3er. Año.

- Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.
- Psicología.
- Educación Vocal.
- Fisiología del Ejercicio.
- Análisis del Movimiento Humano.
- Historia de la Educación Física.
- Gimnasia.
- Gimnasia Deportiva. (V)
- Atletismo.
- Actividad Física Adaptada.
- Danza Creativa Educacional (M)
- Básquetbol.
- Fútbol (V)

ANEXO III

PLANO DO ENSINO DO IPEF - ANO 1982

1er. Año

- Anatomía Aplicada.
- Filosofía.
- Introducción e Historia de la Educación Física.
- Psicología General y Evolutiva.
- Pedagogía.
- Gimnasia.
- Natación.
- Atletismo.
- Handbol.
- Recreación.
- Rugby. (V)
- Vida en la Naturaleza.
- Danzas Folclóricas Argentinas.
- Pelota al cesto. (M)

2do. Año.

- Fisiología Aplicada.
- Educación Sanitaria y Primeros Auxilios.
- Didáctica General.
- Psicología Educacional.
- Evaluación Aplicada.
- Gimnasia.
- Natación.
- Atletismo.
- Educación Física Infantil.
- Rugby. (V)
- Hockey. (M)
- Vida en la Naturaleza.
- Básquetbol.
- Voleibol.

3er. Año

- Fisiología aplicada.
- Análisis del Movimiento.
- Administración de la Educación Física.
- Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.
- Teoría de la Educación Física.
- Gimnasia.
- Atletismo.
- Vida en la Naturaleza.
- Básquetbol.
- Voleibol
- Softbol.
- Gimnasia Deportiva.
- Danza Creativa Educacional. (M)
- Fútbol. (V)

4to. Año.

- Teoría y Práctica del Entrenamiento.
- Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.
- Introducción a la Investigación.
- Sociología Aplicada.
- Gimnasia.
- Natación.
- Recreación.
- Asignaturas Optativas.

ANEXO IV

PLANO DO ENSINO DO IPEF - ANO 2000

1er. Año.

- Deporte 1
- Juego
- Aprendizaje
- Gimnasia 1
- Fundamentos Biológicos 1
- Sociedad y Sistema Educativo
- Práctica 1

2do. Año.

- Deporte 2
- Juego Motor
- Enseñanza y Currículum
- Gimnasia 2
- Fundamentos Biológicos 2
- Institución Educativa
- Práctica 2
- Vida en la Naturaleza 1

3er. Año.

- Deporte 3
- Desarrollo y Aprendizaje Motor
- Gimnasia 3
- Fundamentos Biológicos 3
- Práctica 3
- Epistemología 1
- Vida en la Naturaleza 2
- Movimiento Expresivo 1

4to. Año.

- Deporte 4
- Gimnasia 4
- Práctica 4
- Epistemología 2
- Investigación y Conocimiento
- Movimiento Expresivo 2

ANEXO V

DEPOIMENTOS

Agente	Pre-teórico	Proposiciones teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteç	Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteçào
Ana	<p>DEPOIMENTO 1</p> <p>Nos da siempre primero ejercicios tipo ambientación para conocer, si fuese para vallas, bien, para conocer como es ella. Conocer que es un obstáculo para pasarlo. Después nos dá ejercicios. Los mas simples, que tenemos que pasar solamente de cualquier forma la valla. Después se vá metiendo en la técnica, se vá haciendo mas complejo y después ya tenemos ejercicios para cerrar en los cuales ya se hace la técnica correcta. Claro, no es en la primera clase. Es en varias clases. En la primera hará solamente hambrientación, comenzará con la parte principal de la técnica, y tres o cuatro clases, ya evaluará eso; la técnica completa.</p> <p>DEPOIMENTO 2</p> <p>"en voley enseñana bien la técnica. La mano así, los brazos así, codo así. Al contrario ahí es como que no enseñan las técnicas.</p>	<p>DEPOIMENTO 3</p> <p>"Pero en Voley, es como en Atletismo, como que enseñan mas la técnica, van de lo mas simple a lo mas complejo. Al contrario, ahí es como mas global</p>			

Agente	Pre-teórico	Proposiciones teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteç.	Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteção
Sonia		<p>DEPOIMENTO 1</p> <p>No no me acuerdo la teoría realmente. No yo sé que aparte el año pasado tuve con otros profesores que nos enseñaban así. Volcy yo tuve con Contreras con Alfredo y el siempre nos decía, nos daba pautas generales de como trabajar y.. Trabajábamos bien eso y después íbamos especificando mas a la técnica. Me gusto esa forma y la adopté yo ahora. Yo por ejemplo, trabajo así.</p> <p>Te digo yo rescate mucho lo de Alfredo contreras. Pero me parece que hay otros que no tienen esa forma de darla la materia como que muchos, es muy muy pautada, no. La verdad a mi me tocó este año tener atletismo con una persona que directamente nos dio mucha libertad y no nos enseñaba bien las pautas de cómo era. Entonces hacíamos todo. Y entonces ahí ya teníamos muchos errores en la práctica, porque ni si quiera nos dio las pautas generales de cómo hacerla. Eso me pasó en una sola materia, pero la mayoría nos daba las pautas generales de cómo hacer una técnica y después nos iban puntualizando y si tenías</p>	<p>DEPOIMENTO 2</p> <p>"A sí, y en el cognoscitivista entra el papel intelectual cognitivo que es un procesador activo de la información.....No solamente que recibe la información, sino que también la elabora procesa da una respuesta y tiene mas libertad, no sé por ahí no se me explyar mucho. Pero en el conductista es eso. El profesor le da las claves y el las realiza, simple. En base al modelo me imagino. En cambio el, otro, se le dá las pautas generales y el responde pero me parece que tiene mas libertad en el sentido, no se como explicarte. leClaro por ejemplo el profesor le da la pauta y el chico la realiza, pero no le da todo lo que tiene que hacer. A lo demás lo crea él. Te da como una mínima parte y a lo demás lo crea él. SI se equivoca o no, bueno, ya es otro problema. Pero es como que deja que resuciva mas el solo. Está claro ahí?..... Que es como que en el otro no. Directamente hace lo que hacce el profesot. Encima el profesor bueno le da chicos tienen que hacer esto en base a esto que es lo mas importante. Yo crco que a lo demás lo saca el niño, el chico solo.</p>		

directamente mal en la parte general no avanzabas directamente a lo analítico. Me entendede's?. Pero yo hay cosas acá en el profesorado que mas hallá de la práctica son muy frustrantes para mí. Pero bueno, va mas hallá **es sobre la evaluación y todas esas cosas.**

Agente	Pre-teórico	Proposições teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de proteç	Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de proteção
Mariela	<p>DEPOIMENTO 1</p> <p>Si la cursé bien, a mi me costaba, me costó, o sea la aprobé con promedio medio pero me costaba porque era mucho nombres de autores y tal cual lo decía o sea nos pedian tal cual lo decía el autor. Vos por ejemplo te pedian autores x y no podias decir lo que. O sea, si dice tal cosa, tenias que decirlo tal cual. O sea ponete te daba llenar frases.</p> <p>Si de examen. En los exámenes. Y durante la clase era leer por ejemplo te decía para tal día leer tal y ella hablaba la profesora hablaba de lo que decía el apunte. No habia tampoco mucha participación. Después nos daba guías y pero tambien era según tal autor que dice tal y tenias con lo que habias leído completar. Y en las clases se analizaban las guías.</p> <p>Si, no, en realidad no sé por ahí a lo mejor es fallo mio, pero me parece que en todas las materias en general no hay digamos una guía que te den como, que se yo por ahí la forma de aprendizaje como tenés que encarar. Me parece que es muy dejado a bueno, lean y venimos y hablan el profesor.</p> <p>DEPOIMENTO 2</p> <p>Si la verdad es que con muchos profesores es como que no hay un incentivo</p>				

de que te digan, lo que te dije antes, de cómo o **que te hagan un seguimiento. Digamos con lo que vos entraste y como vas progresando.** Entendes, yo ponele si la experiencia en una materia que en práctica en tercero que me acuerdo que el profé **era mucho mas personalizado.** Ponele el te iba a ver a las clases y en la clase se sentaba y te hablaba y lo que habíamos visto en el aula el venía por ejemplo en esa clase y te decía vistic esto que hablamos cuando se aplica acá. O eso es que mucho mas. Vos por ahí podés estudiar un montón de cosas y no sabes como engancharlo en las prácticas o en esas cosas.

DEPOIMENTO 3

O sea y lo que te digo que yo según mi punto de vista, **no hace falta de que sea algo personalizado.** O sea hay profesores como te decía, así en cursos todo eso que te pueden dar una clase tomándolo de otra forma **encarando la materia de otra forma a lo mejor no tan teórica, sino llevando cosas a la práctica en la misma clase en la misma aula y no y por ahí vos lo ves que no lo hacen, no se si sera por el tiempo o porque el alumno no le responde como ellos quieren. No se pero no es que sea necesario algo personalizado, me parece a mi.**

Que se explica todo a lo mejor

sin tantos términos técnicos que por ahí te podés aprender mil nombres y no sabes como se aplican o como encararlo cuando te toca hacerlo y bueno y lo otro lo que te dije, todo teórico, teórico, teórico y

DEPOIMENTO 4

Fulanito dice tal cosa y que al final no sabes a donde enganchar eso y por qué. O sea a lo mejor es bueno saber tal dijo tal cosa y porque tomo una experiencia de tal... y bueno

No es que yo estudie menos, nada de eso. Pero vos por ahí ves tan, que se yo que te dicen la forma de, técnicas de estudio, eso que vos me decías de una forma de otra, formas de evaluación, que te dicen que es lo que hay que evaluar, que hay que tener un proceso, que hay que ver que el alumno tenga un proceso, que te dicen mil cosas y cuando llegan a evaluar a vos es como que vos que no se. A lo mejor soy yo la que no tome una postura correcta. Pero es como que ves que los mismos profesores de acá no las aplican o a lo mejor no siguieron un proceso como creo yo que debería ser. No se si esta bien lo que te estoy diciendo.

Agente	Pre-teórico	Proposiciones teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteç	Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteçào
Juan	<p>DEPOIMENTO 1</p> <p>Entonces el modelo de objetivo, respondía siempre a esa caracterización. Que serían las famosas metodologías. Mal llamadas metodologías que tenían paso, 1,2,3,4,5 fin. Entonces, lo que tenía que aprender el alumno, ya se sabía. Aquí era una cosa, aquí era otra aquí otra, aquí otra. Y lo que sucedía era que el alumno tenía que ir sumando experiencias motoras de cada uno de los pasos, y seguramente iba a alcanzar el final. Porque en realidad los pasos estaban respondiendo a la respuesta esperada</p> <p>DEPOIMENTO 3</p> <p>No solamente. Porque la resolución de problema puede ser una de las cosas que se plantean entre otras pero no hay relaciones entre esta propuesta que se hace y luego donde se dá claramente que son los modelos de evaluación por eso digo que era coherente antes. Lo que te enseñaban, era lo que se evaluaba. Ni mas ni menos. Mientras que ahora te enseñó una cosa y te evaluó otra. Y en ningún caso se descuenta</p>	<p>DEPOIMENTO 2</p> <p>No, nosotros no sabíamos que había teorías de aprendizaje. En ningún campo la vimos. Conocíamos si elementos de la psicología general, pero no de una teoría de un aprendizaje. Nosotros nos enteramos después con los años, mas adelante. Y evidentemente, ahora a la distancia, la teoría de aprendizaje única..... Había una sola posibilidad, que frente a determinado estímulo vos respondieras de determinada manera y por lo tanto las producciones de la enseñanza tenían que ver con ese estímulo. Como la respuesta ya era conocida, evidentemente había que trabajar sobre esa respuesta conocida como modelo evocador y el estímulo por lo tanto debía responder a eso. Lo que hacían era buscar una serie de estímulos que respondiera al objetivo previsto. Que estaba preestablecido. Y de esa manera, nosotros nos caracterizábamos así, osea, por eso la técnica tenía tanta influencia definitiva sobre el desempeño motor de un alumno. Esa técnica, al estar preestablecida; "se salta así", punto. No hay mas nada para discutir. ¿Qué hace falta para saltar? Así, así, así, esto. Entonces el alumno tiene que hacer esto, esto, esto. Y otra cuestión era que por la influencia de Bloom para nosotros, sobre los modelos</p>	<p>DEPOIMENTO N° 5</p> <p>Y recién en la década de .. finales de los 80 inicio de los 90, la influencia del cognitivismo hizo aparecer mas fuerte esto del procesamiento de la información y acá empezó a tener mas sentido de dar cuenta que el procesamiento de la información era como mas justo, para justificar el modelo técnico y se mantuvo con mas eficiencia el modelo técnico, afectando demasiado el contexto. Porque se tenía una buena definición sobre el aprendizaje de una técnica desde un modelo cerrado de enseñanza, pero que seguía estando ausente el contexto. O sea el contexto, incluía al alumno, al profesor y al contenido, que era lo que no aparecía</p>		

	<p>el proceso del alumno, sino sigue trabajándose sobre un producto. Pero hay un discurso sobre el proceso. Entonces esa incoherencia la capta claramente el alumno y dice esto es un caos. Y tiene razón, Míentras que antes cuando yo me formé tenía perfectamente localizado todo. O sea yo sabía lo que tenía que aprender, como tenía que aprenderlo y que me iban a evaluar. Y aquí en el modelo actual, hay un gran problema con la evaluación, hay un gran problema con el contenido y hay un gran coordinación de ese contenido.</p>	<p>de enseñanza de la caracterización de los objetivos entonces había que hacer, objetivo 1,2,3,4,5, fin. Entonces la operativización de los objetivos tenía que ver con un modelo preestablecido, cerrado de esa técnica o desempeño motor.</p>	
	<p>Acá la condición de alumno era conceptualizada en sentido estricto, no en sentido amplio. En sentido estricto, nosotros estudiábamos tres años nada más. Y digo en sentido estricto porque había una realción vinculante con el profesor, de autoridad. No había otra posibilidad</p>	<p>DEPOIMENTO 4</p> <p>Hay reproducciones mas o menos aproximadas a lo que se supone debería conocer como información pero todavía no hay un salto en el alumno de poder reconocer interpretar una línea teórica por ejemplo. Pero eso también es producto de que el profesor hace eso. El alumno está reproduciendo no su problema sino lo que el profesor también le dice. Entonces nuestro mas grave problema pasa por el contenido y por la enseñanza, no por el aprendizaje. acá en esta institución. O sea el modelo de enseñanza es totalmente incoherente. Porque mientras te plantea la necesidad de resolución de problemas, nunca te dio la resolución de un problema. TE digo que es importante. Pero en mis exámenes vos no tenés que resolver nada. Ni conceptual ni procedimentalmente. Pero el método de resolución de problemas es importante. Por eso es incoherente. Mientras que el modelo anterior en el cual</p>	
	<p>Sumisa. No había ninguna posibilidad o alternativa para provocar algún tipo de disidencia para con la respuesta del profesor. Porque en realidad, era muy poco probable. La respuesta estaba tan cerrada y tan esperada que no daba la posibilidad</p>		

		<p>de crítica. Porque te decían que era eso del principio, te explicaban eso, te enseñaban eso y estaba todo bien. Y había alumnos que tenían evidentemente problemas. Sin duda. Esos alumnos recurraban, tardaban mas años en recibirse, etc, etc.</p> <p>E. No obstante el modelo si bien estas hciendo mención que en las práctica ha habido dificultades mucho mas graves que anteriormente, pero la teorías que estria orientando o pretendiera orientar pero que terminaria siendo diferente, te referis a la resolución de problema</p> <p>Digamos hay un leze fer y un autoriarlo, con la barra intermedia. Porque en realidad me caiga en uno o me caiga en otro según la necesidad de la situación. Entonces se cae en un amigismo con el alumno para permitir una relación afectiva para con migo mismo si. Entonces el modelo de enseñanza puede ser cambiado igual que el modelo de aprendizaje. Y con respecto al autoritarismo, se basa exclusivamente sobre lo administrativo. Ejemplo, no hay 80% noi hay posibilidad de que seamos amigos. (lenguaje metafórico)</p>	<p>yo fui formado, era totalmente coherente. Entonces lo que el alumno vive cotidianamente es la gran incoherencia. Entre el contenido y la enseñanza. A pesar de eso hay algunos cambios importantes. Esto del plan de estudio ha posibilitado incorporar el contenido como problema, y no ni la enseñanza ni el aprendizaje porque en realidad lo que estaba ausente era el contenido. Porque la única justificación fuerte que había era que la gimnasia y el deporte eran importantes. Pero al no saber que contenidos había ahí adentro. O sea el contenido es siempre el mismo, la técnica, la táctica, el reglamento y en el caso de la gimnasia los movimientos contruidos, no contruidos, esa clasificación que tienen ellos del mundo de la gimnasia, referida al mundo de la gimnasia deportiva o artística, nada mas.</p> <p>Como problema. Porque en realidad ahora tenemos que elaborar un nuevo programa.. Entonces qué contenidos. Y en esto de la cognitiva tenemos que ver o sea. Cuál va ha ser el contenido conceptual y procedimental? Ya esa división há hecho crisis. Sobre los profesores, porque no se sabe exactamente como se aprende un concepto ni como se aprende un procedimiento. Tal vez los procedimientos tengamos masw certezas en estos momentos Entre</p>		
--	--	---	---	--	--

comillas, pero con los conceptos no. O sea, como se aprende un concepto? **Yo te lo digo y vos lo aprendés. Eso es todo.** Pero en realidad como va el alumno adquiera esa trama conceptual, constituye un problema a ser enseñado. Con toda la lógica del alumno que tiene resistencias a cambiar su concepto y a entender que es así, Y porqué es así. Y porque es así, lo dijo Juan, lo dijo pedro, Sin interpelar ese concepto o ese tipo de conocimiento desde el origen, su orientación si es de autores americanos, si es de autores europeos, perspectivas teóricas de análisis. **Entonces hay una reproducción exacta y a tal punto que la reproducción es totalmente inexacta en el alumno.** O sea que el alumno no reproduce lo que el está leyendo, sino lo que el supone. Por eso el conocimiento previo es tan resistente. **Busca síntesis.** O sea si qué esto, blanco, negro. No explicar porque blanco o porque negro. Entonces ese problema aparece en el alumno como un problema que há alcanzado la problemática mas grave porque **no hay comprensión genuina en ningún caso.**

Agente	Pre-teórico	Proposiciones teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteç	Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteç
<p>Alfredo</p>	<p>DEPOIMENTO 2</p> <p>Si vos empezabas así, seguro que terminabas en el flic flac. Y no discutirías eso. Lo necesitabas o no a tal altura tenías los ejercicios facilitados, con ayuda y todo igual y para todos igual. Vos podías llegar a saltar ciertos pasos y te miraban como a un bicho raro. Pero si no lo saltabas eras mejor todavía. Y si eras todo eso porque era de rigor hacerlo.</p> <p>DEPOIMENTO 3</p> <p>La cortina un tercero en básquet, empezaba diciendo: Este es un tercero al que voy a cortar, este es mi compañero, camino, me pongo delante del que voy a cortar, pasa el otro por detrás de mí. Como volviendo la película atrás, vuelvo yo para atrás. Eso que hacía al principio caminando, después lo hacía al trote, después lo hacía con la pelota en la mano, después lo hacía recibiendo un pase y dando un pase.</p> <p>El de tercer año era el alumno que mandaba y bajaba línea hacia abajo caprichosamente. Desde el bautismo hasta los intertribus. Desde las formaciones de todos los días. Podías tener el mejor promedio del instituto pero si eras de primer año, no eras el que tenía que hacer formar a</p>	<p>DEPOIMENTO 1</p> <p>En términos generales yo viví un instituto donde estaba todo muy estandarizado, estereotipado, donde se hablaba mucho de progresión metodológicas. Donde si uno no sabía las progresiones metodológicas.. y qué era la progresión metodológica? Era contar cuales eran los pasos, con el concepto de que la destreza se desglosaba en trozos de destreza. Que había que dominar primero por separado para ir integrando sus partes hasta lograr el todo final. Y que en cierto momento un determinado trozo de destreza podría necesitar que el sujeto fuera asistido o que fuera facilitada la ejecución. Entonces esto era el lei motivo de la enseñanza cotidiana.</p> <p>DPOIMENTO 4</p> <p>Acá en lo académico y sí había que pedagogizar las prácticas pero los pedagogos no ocupaban un papel central. Consecuentemente acá, lo que te interesa a bvoz, había como una espectre de fisura. Por un lado en didáctica pongamos estudiaba a piaget y el constructivismo. Pero una cosa tan</p>	<p>DEPOIMENTO 7</p> <p>La clase de Educación Física era buena cuando respondía al VARF, velocidad, agilidad, resistencia y fuerza. Y los objetivos de la Educación Física por entonces se decía que era la formación física básica, la educación del movimiento, la evolución del rendimiento y la creatividad. Y obviamente lo que se trabajaba mucho mas era la formación física básica, la educación del movimiento y se trataba de medir la evolución del rendimiento en términos del VARF, con cosas muy complejas que era a veces imposible medirlas por el déficit de los instrumentos de evaluación como la agilidad.</p> <p>Pero por otro lado de algún modo las aproximaciones que se fueron haciendo al cognitivismo fueron pasando quizás en el campo de la gimnasia por todas las teorías del procesamiento de la información por la famosa caja negra. Por todo aquello de pensar que ya no era factible estimularlo de cierta manera para esperar siempre que el sujeto respondiera de otra. Que había que pensar en algo mas que el resultado que se veía y que había que pensar mucho en el proceso interno, por lo menos para enterarse el porque cierta estimulación daba ciertos resultados. Y no simplemente quedarse con eso del estímulo respuesta</p>	<p>DEPOIMENTO 5</p> <p>Entonces el constructivismo se lo veía, el cognitivismo se lo veía pero se lo veía en un planteo didáctico alejado que estaba vaya a saber por donde y de última en la realidad cotidiana a lo mejor no hacía mas nada que ampliar el panorama cultural.</p> <p>DEPOIMENTO 6</p> <p>Porque? Porque habíamos sido tan críticos, habíamos pensado tanto en estas cosas en como implementar y demas que evidentemente cuando se llegaba a un planteo conductista propio del secundario y de las escuelas deportivas y demás, era todo pan comido. De última puede haberse roto la cabeza en como hacer constructivismo y como hacer algunas cosas que se aproximaran porque no esta totalmente logrado. Guarda que también con David Ruda estaba todo aquello de la formación física de base, pero el ponía mucho énfasis en la creatividad. Cosa que otros no ponía igual. Que la mayoría diría yo , no lo ponía.</p> <p>DEPOIMENTO 8</p> <p>Pero por otro lado de algún modo las aproximaciones que se fueron haciendo al cognitivismo fueron pasando quizás en el campo de la gimnasia por todas las teorías del procesamiento de la información por la famosa caja negra. Por todo aquello de pensar</p>	<p>Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de proteç</p>

<p>los alumnos, ni el que llevaba la bandera. Era el de tercer año, el mejor promedio de tercero, el que llevaba la bandera, el que hacía formar a los alumnos, el que tomaba ciertas decisiones sobre los demás, el que tenía un trato preferenciado de sus superiores, que eran los profesores. Cada clase practica se iniciaba con una formación casi militar, firme, descanso, derecha, izquierda, vista al frente, antes de entregarle el curso al profesor. Entonces había una serie de rituales y tenía que ver con toda esta estructura</p>	<p>descontextualizada que terminaba siendo una cosa por obligación y memorística</p> <p>DEPOIMENTO 9</p> <p>Pero uno sigue viendo clases que son marcadamente conductistas en el campo de la cultura de lo corporal. Y bueno, no me importa hacer nombres ahora pero vos lo conocés perfectamente. En lo deportivo, en lo gimnástico, hay preguntas que todavía no se hacen. Si bien en el discurso todo el mundo se prende ciertas ecarapelas en el pecho, no? Diciendo yo soy... desde partidario del hombre unidad desde lo antropológico hasta decir, no puedo negar el cognitivismo, aunque no logre ser constructivista. Pero en los hechos cuando se da clase es como que al alumno todavía se lo mueve como a una marioneta bajo el rigor de que eso en el entrenamiento deportivo de alta elite ha resultado entonces tiene que dar resultado hasta aquí también</p>	<p>que ya no era factible estimularlo de cierta manera para esperar siempre que el sujeto respondiera de otra. Que había que pensar en algo mas que el resultado que se veía y que había que pensar mucho en el proceso interno, por lo menos para enterarse el porque cierta estimulación daba ciertos resultados. Y no simplemente quedarse con eso del estimulo respuesta. . Ahora, yo como alumno viví un instituto conductista.</p> <p>Porque de alguna manera lo que se podía ver como algo mas emparentado era la descripción del conductismo que se lo seguía tomando como algo que tenía vigencia, sin entrar a pensar que el conductismo tiene todo negativo no. Porque pensemos muchas de las cosas que pudo haber aportado desde lo biológico, desde las interpretaciones biológicas. Donde digo buenopuede nolo único que se queda corto en ese momento no se pensaba así. El conductismo significa ciertas cosas y esto se explica de esta manera y encajaba con las progresiones metodológicas preestablecidas, superestructuradas que se planteaban desde la gimnasia como una secuencia ordenada de movimientos que siempre y para todos llevaba al mismo fin</p>
---	--	---

Agente	Pre-teórico	Proposiciones teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de protección	Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de protección
<p>Marcio</p>	<p>DEPOIMENTO Nº4</p> <p>...o eventualemente yo he sido testigo de estas otras contradicciones que es durante la clase obrar el profesor como un conductista nato y en el ámbito de la evaluación pedir relaciones y actividades intelectuales que no se han pedido durante el año. Lo que me parece también contradictorio. Por ejemplo estar en un examen y la profesora pide; haber relacióneme la unidad número uno con la número ocho. Y durante el año, no se les hizo hacer otra cosa a los alumnos mas que ser receptores pasivos de información.</p>	<p>DEPOIMENTO Nº2</p> <p>. Te voy a responder de cómo veo según las teorías ese tipo de relación no? Evidentemente según las posiciones conductistas en Educación fuerte, se ve al objeto de conocimiento se ve como algo en sí que tiene que ocupar un lugar en un momento determinado. Es decir, tratar de llenar el recipiente cognitivo de la persona que aprende con un montón de contenidos y la evaluación no pasa a ser sino una apertura del grifo para que la persona de cuenta de aquello que el profesor introdujo. Es la famosa concepción bancaria de la educación. En donde eventualmente se pide y se incide de que haya procesamiento que haya crítica, que haya una reelaboración de todo eso. Pero en definitiva en el ámbito de la evaluación se suelen pedir los contenidos tal cual como fueron propinados por primera vez</p> <p>A grandes rasgos en las posiciones básicamente conductistas lo que se espera es que simplemente haya una acumulación de nuevos valúmenes en cuanto contenido a la biblioteca memorística que uno tiene. Lo que importa es de alguna</p>	<p>DEPOIMENTO 1</p> <p>. Si, sin duda pero así, firme la respuesta, mi experiencia como alumno del IPEF en el aprendizaje de movimientos, sin duda estuvo respaldada por la teoría de la conducta, un behaviorismo a rajatabla. A rajatabla, donde inclusive las evaluaciones precisamente eran una forma de consolidar eso. Quiero decir en definitiva. Muchos profesores podían desde el discurso hacer alusión a la importancia de no ser conductista. Bien, pero en el momento de enseñar, no dejaban de serlo. Y en el momento de evaluar era realmente el apogeo del conductismo. Porque en definitiva lo que se evaluaba eran conductas visibles como criterio de relevancia por sobre todas las cosas. Muy pocas valoraciones de las transformaciones paulatinas a lo largo del año. Si creo Juan Manuel, en ese momento entonces lo era y hoy por hoy sigue siéndolo.</p> <p>. Bueno ya mencionaste aproximadamente recién una evaluación que esta atenta a una conducta predeterminada.</p> <p>M. Si, a lo visible pero a lo visible tal cual el evaluador desea que sea.</p> <p>DEPOIMENTO Nº 3</p>	<p>Mechanismo Conceptual de protección</p> <p>Si, por su puesto. Es decir muchas posiciones dentro de las teorías del aprendizaje. En alguna manera tomar contacto con las grandes ejemplos asociacionistas, los grandes ejemplos reestructuracionistas podríamos decir, teorías de la reestructuración. Bastante contacto tuve con las teorías del procesamiento de la información, aunque para mí no son sino una versión mas de asociacionismo en definitiva. Particularmente una de las teorías que profundicé mas fue la cibernética, haciendo para el ámbito del aprendizaje motor, el tema de la retroalimentación sobre educación física, terminó siendo sobre la cibernética. Mi tesis es sobre el problema de la retroalimentación en el aprendizaje de los gestos de la gimnasia rítmica. Así que el tema del feed back es un asunto que profundicé a partir de haber tenido contacto con teorías del aprendizaje. La teoría del control jerárquico también, fue una que en su momento profundicé y bueno, varias podríamos decir.</p> <p>. Creo que en ese sentido lo que se espera no es una pura problematización sin solución. Porque eso también es grave. Hay ciertas posiciones ue de alguna manera que solamente plantean problemas, sin solución. Yo creo también que algo de memoria tiene que haber. En tanto y en cuanto haya en</p>	<p>Universo simbólico / Mecanismo Conceptual de protección</p>

		<p>manera sumar cuentativamente conocimientos y la idea por el contrario, en el ámbito, no se si por el contrario al menos en el ámbito de las teorías cognitivas, es que no solamente sume volúmenes. Sino al mismo tiempo a la vez que sumo un volumen, cambio la organización interna de la biblioteca. Dicho en términos podríamos decir no metafóricos pero utilizando símiles para explicar</p>	<p>Al menos por lo que yo verifico y de alguna manera por lo que comparo y por lo que los alumnos me cuentan, sigue siendo creo uno de los criterios imperantes. Reitero la idea. En el ámbito del discurso teórico en las aulas se ha trascendido la teoría de la conducta lejanamente. Muchísimo. Se la crítica tremendamente. Pero desde el punto de vista del aprendizaje motor, la vivencia que se tiene para aprender los movimientos que te exige la currícula yo veo que no trasciende ese modelo. Y reitero la idea, el sistema de evaluación consolida fuertemente esa posición Si, si y que si mal no recuerdo veíamos como a un rol adelante lo aprenderíamos según una visión estrictamente conductista, como lo podríamos ver según el procesamiento de la información. Según una resolución de problemas. Me acuerdo que tratábamos a los mismos movimientos ejemplificarlos según distintas teorías de aprendizaje como supuestos respaldos de esa metodología. Pero no han existido como parte de contenido a ser enseñado. Lamentablemente.</p>	<p>virtud de esto permanente reestructuración de la organización interna de aquello que de alguna manera tenemos depositado, almacenado. Yo veo básicamente como esa es la diferencia principal entre el conductismo y las posiciones reestructuracionistas. En eso en la posición de la reestructuración, la idea es que sumo pero por sumar, cambio. Y en otro directamente sumo. Y dicho en términos bastante simples.</p>	
--	--	--	---	---	--

Agente	Pre-teórico	Proposiciones teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de protección N° 1	Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de protección
Laura	<p>DEPOIMENTO N° 4</p> <p>Y bueno después yo me sentía bastante mal porque me sentía terriblemente incoherente sobre todo con las teorías cognoscitivistas que dieron lugar al constructivismo en didáctica, porque yo me daba cuenta que no podía ser contradictoria con el mismo contenido que estaba enseñando. Supongamos. Si yo decía que piaget hablaba de asimilación adaptación o que bruner hablaba de intuición análisis síntesis y que Ausubel hablaba de Aprendizaje significativo, yo no podía seguir enseñándolo en una pizarra. Entonces durante un año anduve mascunando y pensando dando vuelta a ver que era lo que hacía con eso. Y bueno yo no soportaba. No soportaba ni la repetición del libro ni soportaba el sentimiento como de estafa a la misma concepción de aprendizaje y al alumno. Entonces un día resolví diseñé actividades y ejercicios donde los estudiantes tuvieran que aplicar las teorías de aprendizaje a los bloques y los ejes de contenidos que se les iba a pedir en las escuelas. Entonces que hice yo . Plantee como una especie de acuerdo. Como división de roles la que sabía de las teorías de aprendizaje aplicadas a la enseñanza era yo. Los estudiantes sabían mas que</p>	<p>DEPOIMENTO N° 2</p> <p>Bueno, el profesor es el que tiene el rol fuerte. El profesor es el que diseña el curriculum, que no se aparta de lo que dice la técnica. La técnica dice que no se puede avanzar si no se aprende determinado movimiento anterior. A veces se comienza por un movimiento básico, cosa que me imagino que nadie puede aprender el básquet si no aprende a manejar el elemento o a driblear. Pero como que el rol protagonista lo tiene el profesor. El alumno ejecuta actividades, que las diseñó el profesor. A veces el alumno no entiende para qué están las actividades. El profesor llega y dice hoy vamos a trabajar tal cosa. Pelota acá, pelota hallá y da la consigna. El alumno es un ejecutor. Y además lo que se me pide es que yo me haga que todo lo que mas pueda a lo que es ese modelo eficiente del gesto</p> <p>Entonces, en el caso del profesor que trabaja con una teoría mas cognoscitivista, obviamente entra con una comprensión global .Es decir, si nos ubicamos en el salto, es la comprensión global del salto como movimiento. Si</p>		<p>Posteriormente yo comencé con eso, honestamente lo digo trabajé mucho menos con las teorías conductistas y neo conductistas, porque en la parte practica de la enseñanza en el IPEF, yo veía que se aplicaba mucho mas el modelo de la teoría técnica de la enseñanza que proviene de una sicología mas conductista .Entonces le dedicaba menos tiempo y le dedicaba un poquito mas a la otra teoría, a la teoría cognoscitivistas y posteriormente después a las teorías histórico sociales, porque entendía justamente que era la lectura, la mirada la construcción que faltaba aquí, salvo la teoría piagetiana. La mayoría de los profesores que no usan el modelo técnico para enseñar y se van al otro campo de la exploración, de la resolución de problema, a la mirada global, etc. son profesores formados en la misma época que me forme yo. Y en ellos se ve muy claramente la influencia piagetiana. Acá entonces hay una marcada escisión entre profesores de diferentes disciplinas, acuerdan en los contenidos, pero en las teorías del aprendizaje que van guiando el diseño curricular y las situaciones de enseñanza, son diferentes y digamos estoy pensando ahora en dos profesores de una misma disciplina, los dos saben mucho sobre su disciplina. Nada mas</p>	<p>Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de protección</p> <p>Y en los modelos conductistas, son muchos mas proclives, facilitan el territorio para el autoritarismo. Porque ya autoritario es imponerte la técnica como es, mas hallá de qué la técnica demostró su eficiencia y mas hallá de que no se puede desvirtuar la lógica. Qué pasa con, si es cierto, que pasa y pasó con este estudiante del IPEF. Yo habia cosas que me volvían casi loca. Por ejemplo. Me dá permiso para ir al baño? Yo decía como permiso para ir al baño? El alumno para ir al baño, no tiene necesidad. Yo además como estoy en el ámbito universitario, el alumno se levanta, vá, viene.</p>

	<p>yo el contenido específico donde lo iban a aplicar.</p> <p>La consigna fue tomen el contenido que mas dominen de manera que la atención esté totalmente puesta en la aplicación de la teoría a la situación de la enseñanza. No en tener que pelearnos con el contenido de la disciplina llámese handbol, gimnasia, etcétera. Di actividades donde explicaba combinaba yo la aplicación de las cuestiones claves de la teoría al diseño de una clase. Entonces yo decía bueno, si por ejemplo trabajamos Ausubel ellos decidían cual era el contenido y bueno y la primera actividad con que se organizaba la clase era la organizadora anticipante después seguían con toda la organización del contenido desvelada en una actividad y cerraban la clase. Por ejemplo, si trabajábamos con Bruner el inicio de la clase era una actividad problemática para desestructurar al estudiante y comenzar la tarea de exploración. Y toda la etapa lógica del desarrollo del contenido era la parte del análisis del desarrollo de la clase que cerraba, etc. etc</p>	<p>me ubico en el deporte es la comprensión global del movimiento, y yo juego mucho, aunque esto no es cognoscitivista, al efecto zoom, que le digo. Arrimen, alejen, arrimen-alejen. Y entonces, que sentido tiene que yo hoy voy a dedicar especialmente ù hoy mañana y pasado a lo que significa la fuerza del impulso que tiene el impulso en la carrera antes de hacer el pique en cajón. Porque, porque yo tengo la comprensión global y me voy a dedicar a eso</p>	<p>que la concepción de aprendizaje, la concepción de enseñanza que tienen es totalmente opuesta. Y eso se dá en materias deportivas, se da en gimnasia, pero fundamentalmente donde mas se ve es en materias deportivas no. Cómo se traduce eso en lo que pregunta el alumno una vez que va procesando la información. Mas o menos la va descubriendo.</p> <p>DEPOIMENTO N° 3</p> <p>Donde esta el quid de la cuestión aquí en el proceso de enseñanza en el IPEF. Entonces los alumnos plantean esto. O nos enseñan a ser jugadores o nos enseñan a saber la técnica o nos enseñan a enseñar el juego el deporte o nos enseñan a enseñar las situaciones del contenido</p> <p>Los alumnos son los que dicen fulano enseñá así y mengano enseñá así. Yo que puedo hacer plantear la cuestión ética de no mencionar nombres Porque el alumno siente como una especie de rebeldía de rebelión hacia el docente que tiene un modelo exclusivamente conductista, estrictamente conductista y por lo tanto obviamente que eso hace que enseñe de una manera, haga las clases de una determinada manera y exija mucha práctica, práctica, práctica y por ahí no saben qué es lo que tienen que modificar en la práctica porque lo que esta fallando a veces es el fenómeno de la comprensión, otras veces no. Hace falta la práctica para</p>
--	---	--	--

			<p>poder mejorar la eficiencia del movimiento, la tarea del movimiento. Y obviamente un modelo de evaluación.</p> <p>Entonces, estas concepciones... por eso es que yo digo no se pueden enseñar teorías del aprendizaje sin no se piensa en la enseñanza. Como no puede haber un didacta que enseñe sin esto. Porque. Porque el alumno se siente compelido trabajar de determinada manera. A</p> <p>desempeñar un rol que generalmente no es de pensador ni aporta ni construye, sino que tiene que ver toda una cuestión estricta, muy lineal, con un solo camino, mas allá de todo lo que es respetable de la técnica de la eficiencia que ha demostrado la enseñanza de la técnica para llegar al movimiento. Entonces, en el caso del profesor que trabaja con una teoría mas cognoscitivista, obviamente entra con una comprensión global. Es decir, si nos ubicamos en el salto, es la comprensión global del salto como movimiento. Si me ubico en el deporte es la comprensión global del movimiento, y yo juego mucho, aunque esto no es <u>cognoscitivista</u>, al efecto zoom, que le digo. Arrimen, alejen, arrimen-alejen. Y entonces, que sentido tiene que yo hoy voy a dedicar especialmente a hoy mañana y pasado a lo que significa la fuerza del impulso que tiene el impulso en la carrera antes de hacer el pique en cajón. Porque, porque yo tengo la comprensión global y me voy a dedicar a eso.</p>	
--	--	--	---	--

Agente	Pre-teórico	Proposições teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de proteç DEPOIMENTO Nº 1	Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de proteção
Marta				<p>Porque yo al IPEF ingresé en el año 85 y bueno, como teoría de aprendizaje, las teorías en general se bazaban, las.. que estan relacionadas con el deporte, las materias prácticas eran mas conductistas. Y las materias teóricas mas cognitivistas. Y bueno, por ejemplo a nivel de secundario, doy clases en el secundario, he visto que hubo también un cambio desde el conductismo hacia el cognoscitvismo. Y en el ministerio de educación actualmente, me guío por los talleres docentes que se hacen, bueno, tienden hacia las teorías cognitivistas y a las teorías sociales como la de Vigotsky, nada mas que no estoy de acuerdo con la aplicación que suelen hacer desde el ministerio a la teoría de Vigotsky</p> <p>Si, yo la única referencia que tengo son los alumnos, con respecto a distintos profesores. Por los ejemplos que ellos traían, veía que en las materias prácticas, mas conductistas. Si bien las teorías conductistas se aplican mas o se tiene que aplicar mas en las técnicas, en el aprendizaje de técnicas, no en las estrategias sino en las técnicas del deporte. Ahí tiene que ser conductista para poderlas mecanizar al deporte</p>	

Agente	Pre-teórico	Proposiciones teóricas	Teórico	Sub Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de proteç	Universo simbólico / Mecanismo Conceitual de proteçào
Eliana	<p>DEPOIMENTO Nº 2</p> <p>Entonces a lo mejor te preguntan cuál es la última arteria que irriga la no se qué de no se qué, pero no le dicen para qué le sirve al profé conocer porque se pone pálido su alumno cuando hace actividad física, por ejemplo. Esta relación de que el mal funcionamiento le va ha dar la palidez como resultado y el se va a dar cuenta de que está cansado, que está esto he?, Eso me parece que no se dá todavía de manera general. Puede haber una cátedra que lo haga. De la misma forma que no sabemos porque se mueve este músculo o porqué o qué hace en la formación del brazo que el músculo se mueva o no se mueva. Y saliendo un poco de esta metieria vamos a otra y vemos que pasa lo mismo. Yo digo la teoría de aprendizaje pero después no se como veo o que actividad le tengo que hacer a un niño para que el niño reflexione o el niño establezca relaciones. Entonces seguimos diciendo o exigiendo que el sepa, como se aprende desde la psicolo, como se aprende desde el cognitivismo y en la práctica sigue dando actividades para un alumno conductista. Es decir para un alumno del conductismo. Esta claro esto. Por eso te digo que me parece que yo no creo que no estudien nuestros profes ni creo que tampoco ellos no crean que saben</p>	<p>En cambio en la parte de Pedagogía, didáctica y las materias pedagógicas, nos daban un autor bastante antiguo en aquel momento, y era una cosa muy prescripta, se daban muchas pautas.</p>		<p>De cómo se aprende en el profesorado? Qué compromiso. Hay muchas contradicciones. Yo creo que desde el discurso todos somos cognitivos. Si quién te acepta hoy que es conductista. Pero yo creo que todavía conviven estas teorías. Es decir por ahí no está mal de que esto suceda, no pero yo creo que hoy me parece a mi que los alumnos tienen si un espacio en el cual se puede discutir, se puede llegar a hacer crítica, se puede llegar a reflexionar, creo que hay espacios en los cuales se centra mucho la atención o la evaluación en esta cuestión de relación, de que pueda establecer relaciones, de que pueda adoptar una postura crítica, pero hay otros espacios donde todavía se les exige la transcripción del contenido. Es decir la transcripción de lo que dice tal autor. Por eso te repito, parece que desde el discurso todos decimos que se prende reflexivamente, críticamente o constructivamente pero que en los hechos, todavía se le exige al alumno esta transcripción memorística, esta cuestión de no transferir los contenidos a la realidad</p>	

ciertas cuestiones pero es como que nos cuesta y me incluyo, hacer la bajada, la transferencia de eso que creemos y que estudiamos a la realidad. Entonces si nosotros, no lo hacemos es muy difícil que nuestros alumnos lo puedan aprender.

no habia en aquel momento una definición clara de esta cuestión de las teorías de enseñanza y las teorías de aprendizaje. Estudiábamos descriptivamente, repetitivamente, indudablemente. El mejor alumno era aquel que repetía mejor al autor, que se nos pedía.

Bueno, yo soy de la época en que nos decían que para la práctica, cinco minutos para la presentación, cinco minutos para el desarrollo, diez para esto otro. O sea sumamente normativo nuestra práctica nuestra enseñanza. Como digo, yo ahí tengo mi primera referencia o mi primer encuentro con las teorías de aprendizaje. Pero creo que ni hablamos de las teorías cognitivas. Simplemente se hablaba de la conducta, todo aquello que significaba un cambio de conducta, los **objetivos muy estructurados**