

A PROMOÇÃO DO ALUNO E DO CRITÉRIO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rui Pedro Sousa

Agrupamento de Escolas El Rei D. Manuel I – Alcochete

pedrolorgas@gmail.com

RESUMO

O investimento em processos formativos no âmbito da diferenciação e da inclusão na aula de Educação Física (EF) é apresentado neste artigo como um dos principais fatores que sustentam o sucesso do Processo Ensino Aprendizagem (PE-A) num contexto de Estágio Pedagógico realizado com uma turma do 8.º Ano de Escolaridade, no âmbito do Curso de Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade Coimbra.

O sucesso pode ser potenciado, espera-se, trabalhando na zona proximal de desenvolvimento (ZDP), espaço que compete ao professor gerir, em função da análise e interpretação dos resultados da avaliação inicial. Os processos formativos aplicados convergem para a promoção do aluno e do critério, incluindo-o no PE-A, permitindo-lhe tomar decisões e promovendo o feedback de conteúdo específico. Neste sentido, afigura-se fundamental tirar partido da força motriz da reflexão – a Avaliação.

A Avaliação é vista como parte integrante do PE-A, porque só desta forma é possível promovê-lo, já que os seus efeitos são decisivos para a sua regulação, permitindo ao professor e ao aluno verificar a distância a que se encontram dos objectivos educativos.

Palavras-chave: Diferenciação, inclusão, estilos de ensino, adequação, flexibilidade, aprendizagem significativa, regulação e avaliação.



NOTA INTRODUTÓRIA

Neste artigo são sistematizados os processos formativos que sustentaram a ação pedagógica preconizada num contexto de Estágio Pedagógico com uma turma do 8.º Ano de Escolaridade. Na sequência da etapa de avaliação inicial implementada, foi possível recolher indicadores de ação do ponto de vista motor que permitiram distinguir diferentes níveis de interpretação do Programa Nacional de Educação Física e, de forma transversal, identificaram-se níveis de investimento insuficientes no que diz respeito à participação dos alunos na aula de Educação Física.

Decorrido o ano letivo, foi possível verificar alterações de comportamento nos alunos, quer do ponto de vista do desempenho motor, quer no que diz respeito ao seu grau de envolvimento nas tarefas, sobretudo dos níveis de autonomia na aula de Educação Física. Neste sentido, a promoção do aluno e do critério emergem neste artigo como fatores que parecem ter contribuído de forma significativa para a alteração de comportamento dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Sob a influência do *paradigma construtivista*, o desenvolvimento curricular é tido como um processo que deverá centrar-se no aluno, assumindo a rutura com o ensino massivo, investindo em processos formativos no âmbito da *diferenciação* e da *inclusão*.

A aprendizagem deve ser significativa, e como tal, espera-se que esta se faça na *zona proximal de desenvolvimento (ZDP)*, espaço que compete ao professor gerir e que Vygotsky (1978) designa de *scaffolding* (“*andaimes*”). Nesta perspetiva, a aprendizagem dá-se no equilíbrio ótimo entre o que o sujeito aprendiz é capaz de realizar sozinho e o que aprende com a ajuda dos outros.

Para que tal aconteça, há que partir dos interesses e necessidades do aluno, cabendo ao professor tirar partido da margem de flexibilidade concedida pela *Reorganização Curricular*, para promover a adequação dos processos formativos de forma única e *significativa*.

Desta forma, colocando o aluno no centro do PE-A, parece fundamental investir em experiências educativas que o promovam, incluindo-o neste processo. Por um lado, afigura-se importante permitir-lhe tomar decisões, e neste sentido, as interações consagradas no âmbito do espetro dos *Estilos de Ensino* de Mosston revelam-se uma mais-valia. Por outro lado, há que promover o *feedback*, porque promover o *feedback* é promover o critério, permitindo ao aluno identificar metas de aprendizagem.

1 – Planeamento

Posto isto, importa determinar objetivos coerentes, pertinentes e adequados e para que tal aconteça, relativamente ao *Planeamento*, no âmbito dos trabalhos preparatórios parece decisivo proceder à análise do contexto, contemplando as tarefas elencadas na **Figura 1**:

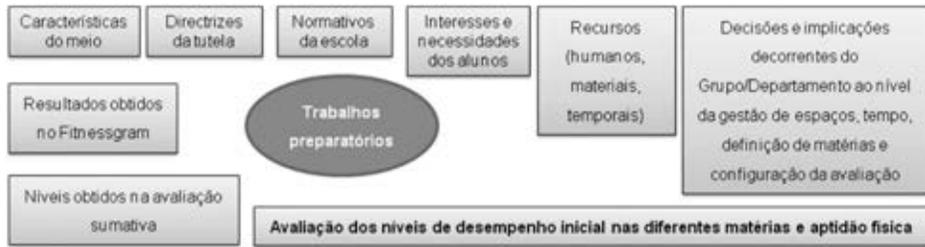


Figura 1. Tarefas a realizar no âmbito dos trabalhos preparatórios, com vista à resolução do problema.

Depois de analisados e interpretados os dados recolhidos, estaremos então em melhores condições para identificar o *problema da turma*, permitindo um prognóstico mais assertivo e a realização de oportunidades de ensino pertinentes face ao *problema*. O *desenho curricular* deverá então resultar da análise das particularidades e do contributo que cada matéria seleccionada oferece para a *resolução do problema*.

II – Realização

No que diz respeito à Realização, a qualidade das aulas de Educação Física deve ser avaliada na medida em que incluem a participação dos alunos nas tomadas de decisões, contemplam os seus problemas, questões e ideias, fomentam as relações sociais e tomam em consideração as diferenças de condições de aprendizagem (Borsum, 1982). Neste sentido, no processo de desenvolvimento curricular, a promoção do aluno, deverá acontecer recorrendo à implementação de processos formativos no âmbito da *inclusão* e da *diferenciação*.

Assim, tal como é possível constatar na sistematização abaixo (Figura 2), no que diz respeito à *diferenciação*, urge assumi-la relativamente às aprendizagens, distinguindo níveis de aprendizagem, concebendo o ambiente da aula de Educação Física segundo diferentes níveis de interpretação do Programa Nacional de Educação Física, incluindo diferentes níveis de proficiência.

Reconhecendo que é possível aprender por caminhos diferentes e que, por isso, as decisões do professor têm um impacto particular sobre cada aluno, parece fundamental proceder à diferenciação: dos objectivos, dos conteúdos, do tempo, do espaço, dos grupos e das estratégias. A formação de grupos, ora homogéneos, ora heterogéneos, deverá acontecer criteriosamente, procurando a promoção do aluno numa dimensão multilateral. Com vista a um ensino mais individualizado, o recurso à fragmentação do espaço (em actividade por estações) revela-se uma iniciativa de grande valor pedagógico, permitindo momentaneamente chegar a grupos de alunos mais necessitados e paralelamente, ceder autonomia ao aluno.

Promover o aluno, é falar de *inclusão*. Como tal, os processos formativos deverão adequar-se a todos. Neste sentido, há que gerir a aprendizagem do aluno, tendo em consideração a *ZDP*, promovendo tarefas de acordo com o seu nível de proficiência. Para além disso, inclui-lo deverá

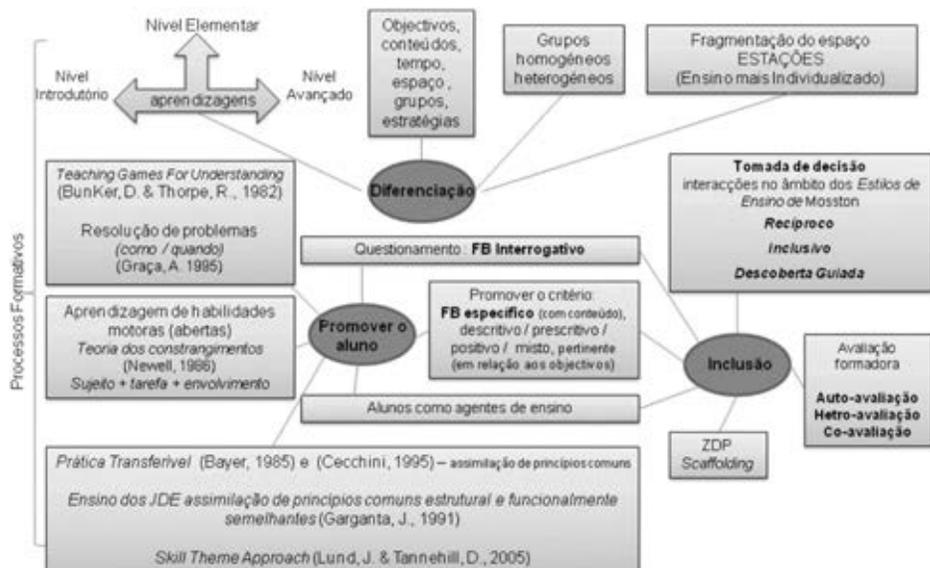


Figura 2. Processos formativos no âmbito da *diferenciação* e *inclusão* que convergem para a promoção do aluno e do critério no PE-A.

significar também permitir-lhe tomar decisões, o que se afigura indiscutível no âmbito das interações dos Estilos de Ensino de Mosston, nomeadamente na anatomia dos estilos Recíproco, Inclusivo e Descoberta Guiada, entre outros, dependendo do grau de maturidade da turma e da aceitação da liderança do professor.

A *inclusão* passa também pela promoção do critério e isso significa promover o *feedback* porque promover o *feedback* é promover o aluno. Ao explicitar o critério o aluno identifica metas de aprendizagem e como tal, há que investir:

- no *feedback específico* (com conteúdo) *descritivo/prescritivo/positivo/misto* e fundamentalmente, pertinente (em relação aos objectivos);
- na *avaliação formadora*, nomeadamente nos agentes da *auto-avaliação*, *hetero-avaliação* e *co-avaliação*, que constituem mais uma oportunidade para a promoção do critério, colocando-o ao dispor do aluno e de forma inerente mais uma oportunidade de *inclusão* do aluno no PE-A;
- na utilização do *feedback interrogativo*, tirando partido do carácter interativo do *feedback*;
- na utilização do *aluno como agente de ensino*.

Ainda no que diz respeito à *Realização*, na promoção do aluno, o investimento em iniciativas que explicitem o critério parece inevitável para o sucesso do PE-A. Nesta perspetiva, emergem entre outros, os seguintes processos formativos:

- a metodologia *Teaching Games For Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982) que parece convergir para o conceito de *resolução de problemas* de forma contextualizada de Amândio Graça (1995), preconizando o ensino do *como* e do *quando* na abordagem dos Jogos Desportivos procurando estabelecer relações de causalidade/efeito, em detrimento de abordagens muito centradas no ensino das técnicas;
- a aprendizagem de habilidades motoras (abertas) no âmbito da *teoria dos constrangimentos* (Newell, 1986) perspetivando a manipulação dos constrangimentos sobre a tríade *sujeito, tarefa e envolvimento*;
- a construção de situações no âmbito do conceito de *Prática Transferível* (Bayer, 1985) e Cecchini (1985) que permitam a assimilação de princípios comuns. Convergindo para esta perspetiva, Júlio Garganta (1991) *In Graça* (1995) sustenta o recurso a uma metodologia que favoreça a assimilação de princípios comuns, estrutural e funcionalmente, semelhantes no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, centrada na procura dirigida, partindo do jogo de forma orientada e provocada;
- a *Skill Theme Approach* (Lund & Tannehill, 2005) que coloca o focus no desenvolvimento de padrões motores, levando o aluno a compreender as diferentes situações em que se pode aplicar um *radical motor* no âmbito da atividade física.

Para além de colocar em evidência o critério e consequentemente promoverem o aluno, estes processos convergem para a promoção dos princípios da atividade sistemática, da repetição e da consolidação.

Posto isto, afigura-se fundamental a regulação dos processos formativos aplicados, tirando partido da força motriz da reflexão – a Avaliação.

III – Avaliação

A avaliação é vista como parte integrante do PE-A, porque só desta forma é possível promovê-lo, já que os seus efeitos são decisivos para a sua regulação e inevitavelmente para os professores e alunos, permitindo-lhes verificar a distância a que se encontram dos objetivos educativos. Assim, emerge desde logo, a necessidade de se implementar um *sistema de avaliação* criterial. Na **Figura 3** apresenta-se de forma resumida o procedimento, constatando-se que relativamente ao processo de avaliação há que proceder à definição: dos objetivos, dos critérios de realização, das tarefas a desempenhar pelo aluno, dos padrões ou níveis de desempenho, da recolha e amostra do desempenho, da valoração do desempenho e da tomada de decisão.

O processo de controlo deverá englobar uma *avaliação inicial*, uma *avaliação processual* e uma *avaliação final*. Neste processo, a *avaliação diagnóstica* deverá utilizar-se para diagnosticar e prognosticar, encontrando oportunidades de ensino. A *avaliação formativa* para detetar níveis de pré-requisito, para remediar ou recuperar grupos de alunos. A *avaliação formadora* no âmbito

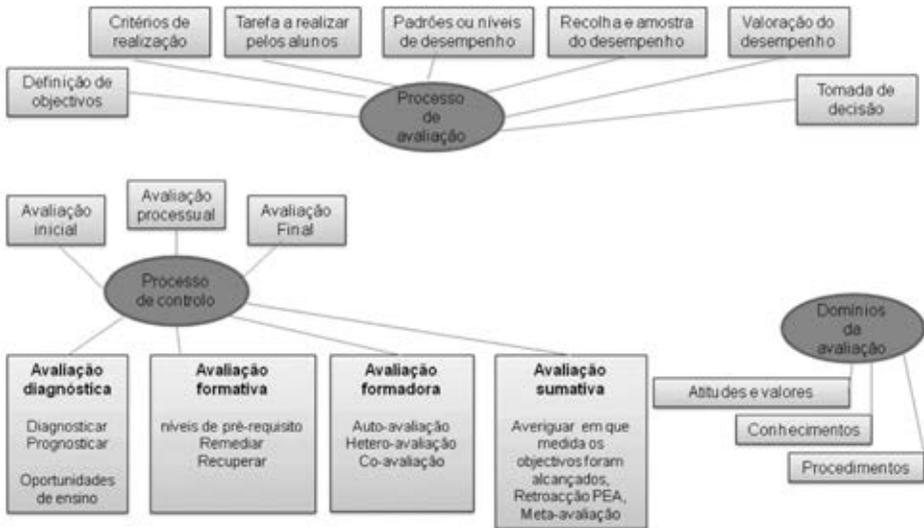


Figura 3. Procedimento relativamente ao processo de avaliação, processo de controlo e domínios da avaliação.

to dos agentes da *auto-avaliação*, *hetero-avaliação* e *co-avaliação* para colocar o critério ao dispor do aluno. A *avaliação sumativa* para averiguar em que medida os objetivos foram alcançados, servindo de retroação ao PE-A e na perspectiva da meta-avaliação para regular o próprio sistema de avaliação, revendo critérios, descritores, valoração, padrões e etc. A avaliação deverá incidir sobre as funções estruturantes da Educação Física, a tríade: *atitudes e valores*, *conhecimentos* e *procedimentos*.

CONCLUSÕES

A ação pedagógica deve sustentar-se no pressuposto de que a diferenciação é a organização das diferentes capacidades individuais ou de grupos de alunos de forma a promover a eficácia da sua aprendizagem, aceitando que não há dois alunos iguais e que por isso não aprendem da mesma forma, e como tal, a diferenciação é fundamental para formular desafios de aprendizagem para todos (Capel, 1997).

O sucesso pode ser potenciado, espera-se, trabalhando na *zona proximal de desenvolvimento* (ZDP), o que parece difícil, face à dimensão das turmas, à ambição dos Programas, às expectativas do professor e ao nível motor dos alunos, mas ainda assim possível. O Programa Nacional de Educação Física, de forma inovadora, preconiza diferentes níveis de interpretação, permitindo ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Com a *Reorganização Curricular* é conferida ao professor flexibilidade para promover adequadamente o PE-A em função da análise e interpretação dos resultados da avaliação inicial

(durante um período alargado). Neste sentido, o ambiente da *aula* de EF é aqui concebido segundo diferentes níveis de interpretação do Programa Nacional de Educação Física, incluindo vários níveis de proficiência. A diferenciação dos objetivos, dos conteúdos, do tempo, dos espaços, das estratégias e dos grupos, parece ter convergido para o sucesso da Intervenção Pedagógica em referência.

A diferenciação não é um processo que se resume apenas à organização das tarefas e à diferenciação dos conteúdos, é também pensar como apresentar a informação aos alunos e responder às suas necessidades (Grout & Long 2009:107). Neste sentido, a organização da comunicação poderá ser porventura uma das maiores dificuldades a enfrentar no paradigma de ação pedagógica sustentada neste artigo. Um dos fatores que parece ter contribuído para o sucesso do PE-A implementado com esta turma, foi o investimento depositado na comunicação da informação. Perante o dilema que se colocava na hora de apresentar informação a dois ou três grupos de aprendizagem distintos, houve necessidade de preparar criteriosamente os períodos de instrução, permitindo obter eficácia informacional com o aperfeiçoamento dos comportamentos prescritos pela Didática da Educação Física. Por outro lado, o nível de preocupação com os períodos de instrução conduziu também a uma gestão de tempo muito mais equilibrada entre componente cognitiva e a componente motora.

Assumir uma atitude ousada e reflexiva no processo de desenvolvimento curricular, saindo da zona de conforto, pode comprometer o corpo de conhecimentos adquiridos, mas é indiscutivelmente necessário para o percurso de aprendizagem de alunos e professor. A persistência na hora de implementar práticas mais inovadoras, neste caso particular, é um aspeto a relevar, na medida em que foi a repetição e o aperfeiçoamento dos processos formativos apresentados neste artigo que permitiram incluir verdadeiramente os alunos no PE-A.

A alteração de comportamento da turma parece estar muito associada à inclusão dos alunos na tomada de decisão e à explicitação do critério e sua promoção segundo os processos formativos referidos anteriormente. A tomada de decisão e a consequente passagem de responsabilidade do professor para o aluno em proporções adequadas, foi um processo lento e decorreu de forma gradual e sistemática. Experimentar tarefas que requerem um papel mais ativo por parte dos alunos, implicando-os na análise do seu desempenho e na comunicação do critério, parece ter convergido para níveis de participação mais ativa e autónoma nesta turma.

O envolvimento pró-ativo no PE-A e o investimento num trajeto de aprendizagem coerente relativamente ao diagnóstico e acessível a todos os alunos parece também reforçar a liderança do professor, na medida em que ao identificar metas de aprendizagem e ao concretizar patamares de aprendizagem, o aluno tende a envolver-se de forma significativa no PE-A, aceitando o professor como uma influência positiva na sua formação, com todas as consequências que daí podem advir.

O PE-A em Educação Física deverá ser racional, sistemático, eclético e multilateral. Ocupemo-nos disso. Sejam reflexivos!

BIBLIOGRAFIA

- BAYER, C.** (1985). *Pour une pratique transférable dans l'enseignement des sports collectives*. In *Teaching Team Sports*. International Congress. SdS. Roma.
- BORSUM, W. ET AL** (1982). *Introdução na Didáctica*. Munique.
- BUNKER, D., & THORPE, R.** (1982). *A model for the teaching of games in the secondary school*. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- CAPEL, S.** (1997). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to School Experience*. London: Routledge.
- CECCHINI, E.** (1985). *Prática Transferible e Interpretazione dello Spazio nei Giochi Sportivi Collettivi*. Società Stampa Sportiva. Roma
- GODINHO, M.** (2007). *Controlo motor e Aprendizagem. Fundamentos e aplicações*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- GRAÇA, A.** (1995). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- GROUT, H E LONG, G.** (2009). *Improving Teaching and Learning in Physical Education*. Berkshire: Open University Press.
- LUND, J. E TENNEHILL, D.** (2005). *Standards-Based Physical Curriculum Development*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- MOSSTON, M. & ASHWORTH, S.** (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. Sara Ashworth at sashworth@spectrumofteachingstyles.org or webmaster@spectrumofteachingstyles.org
- NEWELL, K.M.** (1986). *Constraints on the development of coordination*. In Wade, M. & Whiting (Eds.). *Motor Development in Children: aspects of coordination and control*. Dordrecht/Boston/Lancaster.MNPublishers.
- SCHMIDT, R. A.** (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- SIEDENTOP, D.** (1998). Las estrategias generales de enseñanza. In *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE (pp.273-294).
- SIEDENTOP, D.** (1998). Las estrategias generales de enseñanza. In *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE (pp.251-271).
- SIEDENTOP, D.** (1998). Las estrategias generales de enseñanza. In *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE (pp.131-154).
- VYGOSTSKY, L. S.** (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. MA: Harvard University Press.