

A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar

Luis Sena Lino*
Francisco Carreiro da Costa**
Maurice Piéron***

Introdução

O processo ensino-aprendizagem implica no seu desenvolvimento uma importante componente interactiva, traduzida nas relações que se estabelecem entre professores e alunos, aquando da situação que ambos vivem na realidade da classe. Nesta medida, o êxito do ensino depende largamente da congruência que se estabelece entre a intenção e a acção, com base na gestão de um conjunto de decisões que ambos podem assumir no decurso do referido processo. Em qualquer episódio o professor manifesta, através das decisões que toma, um determinado comportamento de ensino, o qual se repercute num comportamento de aprendizagem, por parte do aluno, na perspectiva de serem alcançados objectivos pré-estabelecidos. Neste contexto, a investigação que conduzimos teve como suporte conceptual um modelo regulador da interacção professor/aluno, criado por Mosston (1966) e posteriormente desenvolvido com a colaboração de Ashworth, denominado de Espectro dos Estilos de Ensino. Segundo o seu criador, a asserção fundamental do Espectro é que o ensino é governado por um único processo unificador, isto é, a tomada de decisões. Todo o acto deliberado de ensino é, por conseguinte, consequência de uma decisão tomada aprioristicamente. Cada estilo possui assim uma estrutura única, determinada pelas decisões que o professor e o aluno tomam, sendo que estilos específicos são desenvolvidos a partir de uma gradual mudança na tomada de decisões. Nestes termos, o Espectro constitui-se como uma teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos no desenvolvimento do aluno. Do conjunto do Espectro elegemos como

* Universidade da Madeira (UMa)

** Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana (UTL/FMH)

*** Universidade de Liège (ULg)

suporte do nosso trabalho, os estilos Tarefa (B) e Recíproco (C), cujas características essenciais são, respectivamente, as seguintes: no primeiro, é estimulado ao aluno um tempo para que o mesmo possa realizar individual e privadamente uma determinada tarefa, e que ao professor é igualmente proporcionado tempo para que possa fornecer “feedback” também individual e privadamente; no segundo os alunos trabalham aos pares, recebem “feedback” imediato, seguem critérios de desempenho estabelecidos pelo professor e desenvolvem destrezas de “feedback” e de socialização.

Objectivos

Tendo por base o enquadramento conceptual anteriormente referenciado, o trabalho centrou-se em torno de dois grandes objectivos gerais: a) analisar os efeitos que se produzem no âmbito da aprendizagem de uma técnica desportiva elementar do basquetebol, “passe e corte; lançamento na passada”, quando organizada e conduzida segundo dois estilos de ensino diferentes: Estilo Tarefa (B) e Estilo Recíproco (C); b) avaliar a consistência das eventuais modificações de comportamento operadas nos alunos, na sequência da aplicação das duas estratégias de ensino enunciadas, através do fenómeno da retenção.

Metodologia

Desenho Experimental

Situando-se no quadro de um estudo processo-produto, o desenho experimental configurou-se a partir da utilização de uma Unidade Experimental de Ensino (ETU) (Piéron & Graham, 1984), enquanto estratégia de investigação. Neste contexto foi ainda constituído um grupo experimental propriamente dito e um grupo de controle e seleccionada como habilidade critério o “passe e corte; lançamento na passada”.

Amostra

A amostra foi constituída por três professoras de Educação Física e 124 alunos (67 rapazes e 57 raparigas) do 6º ano de escolaridade, agrupados em seis turmas “intactas”, pertencentes a duas escolas da zona urbana do Funchal.

Procedimentos Pedagógicos

De acordo com o desenho experimental, a habilidade critério foi ensinada pelas três professoras, em dois períodos de dez minutos, em cada uma das oito aulas que compunham a Unidade de Ensino. Cada professora teve a seu cargo a condução do processo de ensino em duas turmas. Contudo, enquanto que as professoras do grupo experimental utilizaram na sua ac-

ção docente os dois estilos em estudo (um em cada uma das turmas que lhe estavam atribuídas), a professora do grupo de controle fê-lo apenas de acordo com as suas idiossincrasias.

Recolha dos Dados

A recolha dos dados, no que respeita aos comportamentos de ensino dos professores, foi efectuada através da observação em diferido, dos registos em vídeo, de três das oito aulas que cada um leccionou, num total de 18 aulas e de 36 períodos de ensino da habilidade critério. Os instrumentos de observação utilizados foram, respectivamente, adaptações dos sistemas, PROF/ULg (Piéron, 1982); FEED/ULg (Piéron & Delmelle, 1983) e SAMI (Carreiro da Costa, 1988). Quanto aos comportamentos de participação dos alunos, os mesmos foram determinados a partir da observação de um aluno por período, em cada uma das oito aulas da Unidade de Ensino, num total de 48. O instrumento de observação utilizado foi uma adaptação do sistema OBEL/ULg (Piéron, 1982). As variáveis de produto foram, no âmbito do domínio motor, obtidas para cada aluno por meio de três desempenhos de um teste, baseado na habilidade critério, antes do período de ensino (pré-teste), logo após este (pós-teste) e sensivelmente um mês depois (pós-pós-teste). No que respeita ao domínio cognitivo, a sua avaliação foi efectuada através de um teste de respostas múltiplas relacionadas com a matéria de ensino, tendo a sua aplicação temporal seguido o mesmo critério do utilizado para o domínio motor.

Resultados e Discussão

Com base nos “scores” que os alunos das diferentes turmas obtiveram no desempenho dos três testes, foi possível determinar a percentagem de ganho relativo para todas as situações constantes do estudo. No domínio motor, as maiores percentagens de ganho ficaram associadas às turmas do grupo de controle (-0.2603), logo seguidas pelas relativas ao estilo Recíproco (-0.1191). Nesta medida, as turmas associadas ao estilo Tarefa não apresentaram ganhos relativos de aprendizagem (0.0475). No que respeita à situação que designámos de ganho 1, isto é, de retenção, os maiores valores ficaram a pertencer ao estilo Tarefa (-0.2081), sendo elevadas as perdas no grupo de controle (0.4209), e menos acentuadas no estilo Recíproco (0.0706). Estatisticamente as diferenças relativas aos dois estilos entre si, e ao grupo de controle, foram significativas, quer a nível do ganho ($F=7.51$), quer a nível do ganho 1 ($F=32.09$), conforme o demonstram os valores de F obtidos através da análise da variância $f(2,121)=3.07$ $p=0.05$. No plano cognitivo, a situação foi um tanto diferente, uma vez que as turmas relacionadas com os dois estilos e com o grupo de controle, revelaram ganhos na medida efectuada logo após o período de ensino: estilo Recíproco (0.3444); estilo Tarefa (0.1998); grupo de controle (0.1878).

Na situação de retenção, embora se previssem perdas, as mais acentuadas ficaram, contudo, associadas ao estilo Recíproco (-0.0277). A nível da análise estatística, as percentagens relativas aos dois estilos, e ao grupo de controle, não revelaram entre si nenhuma diferença significativa, já que os valores de F foram, respectivamente, para o ganho e ganho 1 de 2.22 e de 1.92, $f(2,121)=3.07$ $p=0.05$. Se nos reportarmos ao perfil de intervenção pedagógica dos professores (variável de processo), tendo como referência as grandes funções de ensino, verificamos que as percentagens mais elevadas disseram respeito à função de organização, e dentro desta, ao grupo de controle (42.9). Por outro lado, e com valores situados na casa dos 20%, surgiram os comportamentos de ensino relacionados com a observação silenciosa da classe. Sem pôr em causa a importância e a indispensabilidade de procedimentos desta natureza na condução do processo de ensino, o facto é que no seu conjunto os valores apurados se situaram, respectivamente, para o grupo de controle e para os estilos Tarefa e Recíproco nos 66.2%; 57.4% e 56.3%. A função de “feedback”, traduziu-se por indicadores quantitativos situados a nível dos limites mais elevados referenciados na literatura por Piéron (1988), isto é, 25%. O perfil de participação dos alunos nas actividades objecto de ensino permitiu constatar que, apenas no estilo Recíproco, o conjunto das categorias consideradas de maior relevância no quadro do processo ensino-aprendizagem, se mostrou percentualmente superior ao total das demais. Assim, enquanto que no citado estilo a relação foi de 53.5% para 46.4%, nos outros dois casos ela foi inversa, isto é, 37.4% para 62.5% no estilo Tarefa e 35.9% para 64.1% no grupo de controle. Sem prejuízo desta evidência importa, contudo, salientar os valores porque se expressou a actividade motora, específica e global, e o “feedback” na relação observador/executante no estilo Recíproco. Independentemente das opções seguidas em termos de “design” experimental e procedimentos metodológicos, alguns dos resultados obtidos pelas turmas em questão, afiguram-se-nos de problemática justificação se tivermos sobretudo presente os perfis de actuação pedagógica dos três docentes implicados na investigação. Assim sendo, algumas dessas discrepâncias parecem poder ancorar-se na ideia de que em termos de processo-produto, os resultados obtidos nos testes têm um valor em si próprios, o qual pode não ser necessariamente sinónimo do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos. Por outro lado, pode não estar em causa a capacidade do teste motor constituir uma medida objectiva de avaliação do produto do ensino, mas tão somente o condicionamento subjectivo que resulta da forma como os alunos se aplicaram na sua execução.

Conclusões

O estilo Recíproco proporcionou, a professores e alunos, um desempenho comportamental interactivo que se traduziu, no âmbito do quadro experimental, pelos melhores resultados registados a nível dos canais físico e

cognitivo, na medida que se seguiu imediatamente ao período de ensino. O estilo Tarefa veio a revelar-se, face ao referencial que enquadrou toda a investigação, particularmente propício à retenção de potenciais aprendizagens, uma vez que a ele ficaram associados os melhores resultados, na medida efectuada para o efeito.

Recomendação Educacional

A aplicação do Espectro dos Estilos de Ensino, a situações reais de ensino, pressupõe que os professores dominem de uma forma consistente diversos estilos que o integram, por forma a poderem aplicá-los, com um elevado grau de “conforto” em diferentes episódios, numa perspectiva de flexibilização comportamental exigida pela diversidade das situações de ensino, rentabilizando assim melhor as respectivas potencialidades.

Bibliografia

- CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito Numa Unidade de Ensino*. Tese de Doutoramento, Lisboa, UTL - ISEF.
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.
- PIÉRON, M. (1982). *Analyse de l'Enseignement des Activités Physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.
- PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives. Observations et Recherches*. Liège, Presses Universitaires de Liège.
- PIÉRON, M. & DELMELLE, R. (1983). *Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques*. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- PIÉRON, M. & GRAHAM, G. (1984). Research on physical education teacher effectiveness: The experimental teaching units. *International Journal of Physical Education*, 21, 3, 9-14.