

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

***Gimnocerco - um exemplo de empoderamento, de
excelência desportiva e de desenvolvimento de
competências de vida***

Dissertação apresentada com vista à
obtenção do grau de Doutor em
Ciências do Desporto nos termos do
Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março

Orientador: Doutor Amândio Braga Santos Graça

Coorientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Fernando José Cardoso

Porto, 2014

Cardoso, F. J. (2014). *Gimnocerco - um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto: F. J. Cardoso. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Palavras-chave: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; COMUNIDADE DE PRÁTICA; DESPORTO ESCOLAR; ESTUDO DE CASO; GINÁSTICA.

À minha família

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras de agradecimento vão para o Professor Doutor António Fonseca, pela confiança que depositou na minha capacidade de trabalho e pela forma sempre atenciosa com que lidou com as questões que lhe coloquei.

Há onze anos atrás tinha agradecido ao Professor Doutor Amândio Graça a disponibilidade, o acompanhamento e o apoio que me tinha dado na elaboração da dissertação de mestrado. Hoje, quero voltar a agradecer a disponibilidade, o acompanhamento, o apoio, o acolhimento e o entusiasmo com que orientou esta tese de doutoramento. As suas palavras, sempre muito certas, que acrescentaram saberes, tiveram o poder de me ajudar a estruturar o pensamento, que por vezes teimava em dispensar-se, de me ajudar a encontrar caminhos e a centrar-me no essencial, como tantas vezes nos foi dito pelo Professor Doutor Jorge Bento. Mas, ao Professor Doutor Amândio Graça, para além da segurança da orientação, quero agradecer, de uma forma muito especial a sua amizade, que vem já do tempo do 'curso', e a simpatia com que sempre me recebeu e ajudou e a confiança que sempre mostrou ter no meu trabalho.

À Professora Doutora Paula Queirós, minha coorientadora, agradeço o apoio constante, o entusiasmo que sempre me transmitiu e a disponibilidade atenta, discreta e silenciosa com que me ajudou a encontrar tranquilidade e força em momentos de algum desânimo. Agradeço também a amizade, que é, também, já de longa data.

Não posso também deixar de agradecer todo o apoio que a Professora Doutora Isabel Mesquita me deu durante a fase de preparação do projeto desta dissertação e a disponibilidade e o interesse que sempre demonstrou em relação ao meu trabalho.

Sinto que devo agradecer a todos os colegas de doutoramento, a todos os amigos e professores desta casa que, de alguma forma, contribuíram para uma

corrente positiva de sentimentos que me ajudaram a vencer dificuldades que decorriam do facto de ter que desenvolver a minha atividade profissional em simultâneo com a realização da dissertação. Mas de entre todos os amigos, é da maior justiça que refira o nome da Professora Doutora Olga Vasconcelos que, com a sua simpatia e a pergunta “*já defendeste?*”, tinha a capacidade de me fazer sentir bem e de me sentir entusiasmado com o trabalho que estava a desenvolver.

Aos meus colegas e amigos da Escola Secundária de Rio Tinto (incluo os estudantes estagiários) agradeço o interesse, o companheirismo e todas as palavras de incentivo. Ao Fernando Pinto agradeço, para além da amizade, a ajuda que me deu.

Aos amigos de longa data, agradeço o entusiasmo que me transmitiram e a capacidade que tiveram em perceber a minha pouca disponibilidade para estar com eles.

Não posso deixar de expressar um agradecimento muito especial à minha família, e em particular às minhas filhas, pelo espaço que me deram para poder levar a cabo este trabalho, que nos tirou muito tempo de companhia, de convívio, de partilha, sobretudo durante os dois anos da realização da tese. À Inês, reconheço e aprecio a compreensão, a ajuda e o apoio incondicional, a atenção com que sempre me quis ouvir, a força que me transmitiu, e o facto de ter por várias vezes dado primazia ao meu trabalho, quando também ela se debatia com falta de tempo para concluir a sua tese.

Um agradecimento muito especial ao Dr. Manuel Oliveira, Diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco, pela simpatia com que me acolheu e por ter permitido frequentar as instalações da escola e fazer o acompanhamento do grupo. Este agradecimento é extensivo ao colega e amigo Paulo Ferreira, subdiretor do mesmo Agrupamento de Escolas, pela sua simpatia, amizade e preocupação em criar condições ótimas para a realização do trabalho de campo.

É devido um agradecimento aos ex-alunos do grupo, Alexandra Pacheco, Andreia Osório, Catarina Morgado, Liliana Almeida, Liliana Oliveira, Sara Daniela, Sara Renata, Teresa Benedito e Tiago Silva, pela disponibilidade, pelo interesse que mostraram em participar neste estudo e pelo importante contributo que deram.

Um agradecimento, também muito especial aos alunos, Alexandra Denise, André Mesquita, Bárbara Gomes, Bruno Pinto, Cláudia Pereira, Cristiana Sousa, Humberto Caetano, Iara Moreira, Inês Isabel, Joana Cardoso, Joana Marques, Patrícia Gomes, Patrícia Peixoto, Raquel Alexandra, Raquel Barbosa, Renata Mendes, Rosa Marques, Salomé Ferreira, Sofia Fidalgo e Tiago Martins, pela participação neste estudo e, sobretudo, pela simpatia com que me acolheram e que sempre me dispensaram ao longo dos oito meses em que fiz o acompanhamento do grupo. Agradeço-lhes a genuína vontade em colaborar e a abertura com que falaram acerca do que lhes foi perguntado, quer nas entrevistas semiestruturadas, quer nas entrevistas informais que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo. Este agradecimento é extensivo às respetivas famílias, que tão gentilmente autorizaram a participação destes jovens no presente estudo.

Por último, mas não em último, um agradecimento muito, muito especial ao Sérgio, que desde o primeiro momento se mostrou disponível para colaborar neste estudo: aceitou abrir as portas do seu ginásio, sem qualquer tipo de reserva, para que pudéssemos observar o trabalho que lá é desenvolvido e como é desenvolvido; aceitou falar de si, das suas memórias, das suas crenças e dos objetivos que tem para o trabalho com os alunos. Tenho que lhe agradecer todo o apoio prestado, todas as conversas que teve comigo, e, de uma forma muito especial, a sua espontaneidade e tudo o que consegui aprender com ele e que levo comigo para o dia-a-dia com os meus alunos.

Índice Geral

I.	Introdução	1
II.	Revisão da literatura	13
1	A importância das competências de vida no Desenvolvimento Positivo da Juventude	15
1.1	Desenvolvimento Positivo da Juventude	15
1.1.1	Origem do Desenvolvimento Positivo da Juventude	15
1.1.2	Noção de Desenvolvimento Positivo da Juventude.....	19
1.2	Competências de vida	23
1.2.1	Definição de Competências de Vida	23
1.2.2	Desporto como meio para o desenvolvimento de Competências de Vida	25
1.2.3	Características dos programas desportivos que visam o desenvolvimento de Competências de Vida	34
1.2.4	O papel do professor no processo de desenvolvimento de competências de vida.....	39
1.2.4.1	Acerca da relação pedagógica.....	39
1.2.4.2	Características do professor	41
2	Modelos de instrução	46
2.1	Do ensino centrado no professor, ao ensino centrado no aluno.....	46
2.2	A aprendizagem cooperativa	48
2.2.1	Definição, origem e evolução da aprendizagem cooperativa	48
2.2.2	Bases teóricas da aprendizagem cooperativa.....	54
2.2.3	Objetivos da aprendizagem cooperativa e organização de grupos de trabalho	58
2.2.3.1	Grupos de longa duração como comunidades de prática.....	67

2.2.4	Interdependência, responsabilidade, interação, competências sociais e funcionamento do grupo.....	75
2.2.5	O que nos diz a investigação sobre os resultados conseguidos em programas realizados no âmbito do desporto	83
III.	Objetivos	89
IV.	Material e métodos.....	95
1	Participantes.....	97
1.1	O grupo.....	99
2	Enquadramento metodológico.....	100
3	Desenho, métodos e procedimentos.....	102
3.1	Entrevistas semiestruturadas e sessões de grupo <i>focus</i>	104
3.2	Entrevistas informais	110
3.2.1	Notas de campo	110
4	Procedimentos de análise dos dados.....	111
5	Confiabilidade.....	117
V.	Resultados	121
1	Da formação do grupo até à atualidade	123
2	Os alunos	130
2.1	Amizade, ajuda e perceção da importância do grupo.....	131
2.2	Competição e resultados desportivos.....	141
3	Professor.....	150
3.1	O professor, na primeira pessoa	151
3.2	Compromisso e qualidade da relação com os alunos: a perspetiva dos alunos e ex-alunos.....	160
3.2.1	Qualidades pessoais do professor	160
3.2.2	Relação personalizada com os alunos.....	168
3.2.2.1	Otimismo, Motivação e Confiança	169

3.2.2.2	Valorização e respeito pelos alunos	174
3.2.2.3	Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos	178
3.2.2.4	Compromisso, disponibilidade e dedicação aos alunos e ao programa.....	183
4	O programa	190
4.1	Intervenção pedagógica: da instrução direta à aprendizagem cooperativa	190
4.1.1	Instrução direta.....	192
4.1.2	Ensino entre pares	193
4.1.3	Aprendizagem cooperativa.....	199
4.1.3.1	Liderança	204
4.1.3.2	Esquemas de grupo	208
4.1.3.3	Cenários e fatos.....	211
4.1.3.4	Professor.....	212
4.1.3.5	O grupo em 2012/2013. O que vimos e ouvimos.....	215
4.2	Forças e tensões	218
4.2.1	Reestruturação do grupo: papéis e níveis de participação dos alunos.....	218
4.2.1.1	Renovação do grupo.....	218
4.2.1.2	Da participação periférica legítima à participação plena.....	230
4.2.1.2.1	Idade e competência gímnica.....	231
4.2.1.2.2	Características pessoais	235
4.2.1.2.3	Da aceitação à integração: um percurso com obstáculos.....	238
4.2.1.2.4	A caminho da participação plena	245
4.2.2	Conflitos	249

4.2.2.1	Motivos e implicações	249
4.2.2.2	Resolução dos conflitos	263
5	Desenvolvimento de competências de vida	276
5.1	Competências de Vida desenvolvidas através do programa	276
5.1.1	Pensamento crítico.....	276
5.1.2	Controlo emocional	281
5.1.3	Estabelecer relações interpessoais.....	285
5.1.4	Definir objetivos e metas	289
5.1.5	Trabalhar em grupo.....	292
5.2	Transferência de Competências de Vida para a vida adulta	295
VI.	Discussão.....	301
1	Da aprendizagem em grupo à aprendizagem em comunidade de prática	305
1.1	Aprender e ajudar a aprender.....	306
1.2	Autonomia, responsabilidade e construção de conhecimento em comunidade de prática	309
1.2.1	A aprendizagem cooperativa encarada como um modelo de instrução que emergiu das práticas diárias em contexto de comunidade de prática	309
1.2.2	Competição e Cooperação: duas faces do mesmo trabalho	317
1.2.3	O ginásio como espaço de aprendizagem e de socialização	321
2	Como se tece um ciclo de vida nesta comunidade de prática.....	324
2.1	O início de um novo ciclo.....	324
2.2	O caminho até à participação plena	329
2.2.1	A importância da idade no processo de integração.....	330
2.2.2	Competências gímnicas, expressão corporal e amizade	332

2.2.3	O percurso é feito com obstáculos, que vão sendo contornados.....	335
2.2.4	Quando as oportunidades são agarradas e as dificuldades são resolvidas	341
3	Desenvolvimento e transferência de competências de vida.....	344
3.1	Desenvolvimento de competências de vida.....	344
3.1.1	Processos e atuação do professor	346
3.1.2	Processos, interpretação e atuação dos jovens	350
3.2	Transferência de competências.....	355
VII.	Conclusões	361
VIII.	Referências bibliográficas	373
IX.	Anexos	389
	Guião da entrevista aos ex-alunos.....	391
	Guião da entrevista aos alunos.....	395

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo do processo de aprendizagem com ênfase na aprendizagem da transferência de competências (adaptado de Gass, 1985)	27
Figura 2 - Modelo dos fatores que influenciam os ganhos da aprendizagem na aprendizagem cooperativa (adaptado de Slavin, 1995).....	57
Figura 3 - Dimensões da prática (adaptado de Wenger, 2008, p. 73).....	70
Figura 4 - Instrumentos de recolha de dados, unidades de análise e propósitos de pesquisa.	103
Figura 5 - Componentes da Análise de Dados: Modelo Interativo (Miles & Huberman, 1994, p. 12)	113
Figura 6 - Representação esquemática da organização dos pares e trios que participaram nas competições de ginástica acrobática em 2012/2013.....	143

Índice de quadros

Quadro 1 - Estratégias para a implementação de competências de vida (adaptado de Gould et al., 2007)	44
Quadro 2 - Ex-alunos participantes no estudo.	97
Quadro 3 - Quadro de categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo das entrevistas e das sessões de grupo <i>focus</i>	116

Resumo

Apesar de terem sido bastante estudados os efeitos da aprendizagem cooperativa realizada no âmbito escolar, no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, e no âmbito desportivo, no desenvolvimento e na transferência de competências de vida para outras situações e contextos, há uma falta de investigação, numa perspetiva mais ecológica, mais holística, sobre os processos e os efeitos da aplicação de programas desportivos que se desenvolvem ao longo de vários anos. O presente estudo foi desenhado com o propósito de se procurar compreender que transformações ocorreram e que continuam a ocorrer num grupo de ginástica que desenvolve a sua atividade no âmbito do desporto escolar desde o ano letivo de 1989/1990, como é que essas transformações e os processos se têm vindo a operar e que aprendizagens e competências os jovens assumem ter realizado e associam à participação no programa. O historial deste grupo de ginástica e do professor que o criou fazem dele um caso que merece ser estudado em profundidade. Partindo da literatura referente ao tema em estudo, foram desenvolvidos guiões de entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas a 9 ex-alunos (abarcando diferentes fases dos 23 anos de funcionamento do grupo), a 20 atuais alunos do grupo (7 deles entrevistados em sessões de grupo *focus*), e ao professor. Foi feito o acompanhamento do grupo durante 8 meses de observação participante, incluindo entrevistas informais e registo de notas de campo, oportunamente revistas, acrescentadas e comentadas. Para a análise de conteúdo das entrevistas recorremos ao programa NVIVO9. Foi utilizada uma grelha de codificação criada *a priori*, a partir do quadro teórico de referência, que foi sendo reestruturada, enriquecida e afinada com material pertinente e com novas leituras. Na procura da confiabilidade (*trustworthiness*) da pesquisa, a análise de dados foi estruturada de acordo com os critérios definidos por Lincoln e Guba (1985) e Dyson et al. (2011). A perceção de que os alunos tinham desenvolvido a capacidade para aprenderem a ser autónomos foi o ponto de partida para um conjunto de transformações que ocorreram no grupo e que o transformaram numa comunidade de aprendizagem aberta, divergente de desafio à criatividade e resolução de problemas, que coloca os alunos numa situação de interdependência positiva e os leva além do que já é conhecido e leva o trabalho colaborativo à sua máxima expressão. A amizade que há entre os jovens leva a que se percebam como irmãos, como família, e dá sinais de jogar um importante papel na resolução dos conflitos e na trajetória que os novos membros fazem até à participação plena. A capacidade para cooperar está enraizada no grupo e parece resultar do equilíbrio entre o trabalho colaborativo, a competição interna e o trabalho individual. A cooperação e amizade que existe não excluem os conflitos, o que torna o 'ginásio' num campo muito rico em experiências de relação com outras pessoas e criam condições para que os jovens desenvolvam (1) o pensamento crítico, (2) o controlo emocional, (3) a capacidade para estabelecer relações interpessoais, (4) a capacidade para definir objetivos/metast e (5) a capacidade para trabalhar em grupo. Os ex-alunos assumiram que a participação no grupo e o tipo de trabalho realizado lhes permitiu desenvolver três competências de vida, que levaram para a vida adulta: (i) a capacidade para estabelecer e manter relações interpessoais; (ii) a capacidade para definir e alcançar objetivos e metast; (iii) a capacidade para trabalhar em grupo.

PALAVRAS CHAVE: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; COMUNIDADE DE PRÁTICA; DESPORTO ESCOLAR; ESTUDO DE CASO; GINÁSTICA.

Abstract

There has been extensive research on the effects of young people's cooperative learning at school and sports-related environments, focusing on social and personal development, on the development and transfer of life skills to other situations and contexts. However, taking into account a more ecological and holistic approach, research is lacking on the implementation of sports programmes applied over several years. This study was designed to look into the changes undergone and still under way in a school sport gymnastics group carrying out its activity since the 1989/1990 school year, and to understand how those changes and processes have been occurring and which skills the young people involved consider having acquired from the programme. The remarkable history of this gymnastics group and the teacher who created it makes it a case study justifying in-depth analysis. Informed by the literature on the topic under study, the semi-structured interview scripts were applied to 9 ex-students (comprising different stages of the 23 years of the group's activity), 20 current group students (7 of which interviewed in focus group sessions), as well as the teacher. Participant observation undertaken during 8 months included informal interviews and fieldwork notes taking, timely revised, added and commented on. The software NVIVO9 was used to carry out the interviews and field notes' content analysis. Based on the theoretical framework the coding system was designed a priori, and subsequently restructured, enriched and fine-tuned with relevant material and additional reading. To ensure research trustworthiness, data analysis was structured according to the criteria defined by Lincoln and Guba (1985) and Dyson et al. (2011). The perception that students had developed the ability to learn how to be autonomous was the starting point for a set of changes that occurred in the group, and transformed it in an open, divergent learning community of challenging creativity and problem solving, which places the students in a positive interdependence position that drives them beyond the already known, and the collaborative work to its maximum expression. Friendship ties among students cause them to perceive themselves as brothers, as a family, and appear to play an important role in conflict resolution and in assisting new members towards full participation. The ability to cooperate is well rooted in the group and seems to be a result of balance between collaborative work, intragroup competition, and individual work. The existing cooperation and friendship do not rule out conflict, which makes 'the gym' an environment rich of relationships experience with other people, and creates the conditions for young people to develop (1) critical thinking, (2) emotional self-regulation, (3) interpersonal skills, (4) goal/target setting skills, (5) group work skills. The ex-students believed that being part of the group and the type of work carried out allowed them to develop three lifetime skills, they used in their adult life: (i) the skill to create and maintain interpersonal relationships; (ii) the skill to define and set goals and targets; (iii) the skill to work in a group

KEYWORDS: COOPERATIVE LEARNING; COMMUNITIES OF PRACTICE; CASE STUDY; GYMNASTICS; SCHOOL SPORTS.

Lista de abreviaturas e de símbolos

AI – Aluno

Ex-AI – Ex-aluno

DPJ – Desenvolvimento Positivo da Juventude

ERD – Escolas de referência desportiva

FCDEF-UP – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física –
Universidade do Porto

GCDE – Gabinete Coordenador do Desporto Escolar

NUT – Nomenclatura das unidades territoriais para fins estatísticos

PYD – Positive Youth Development

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

PE – Physical Education

I. Introdução

Atualmente está a ser pedido à escola que garanta um “*ensino [e] uma educação de qualidade ... em condições de efetiva igualdade de oportunidades ...*” (Ministério da Educação e Ciência, 2012c), inscritos num projeto educativo que proporcione aos jovens “*as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico e para a formação da sua personalidade*” (ibidem). Simultaneamente, as escolas têm vindo a ser confrontadas com a publicação de ‘*Rankings*’ na imprensa escrita¹, que têm sido utilizados pelas escolas privadas, com fins lucrativos e com poder para selecionar alunos, e, sobretudo, pela tutela, para classificar as escolas e o trabalho que lá é desenvolvido, numa lógica de avaliação e de prestação de contas (Afonso, 2009; Magalhães & Stoer, 2002; Torres, 2011) feita através de uma lente que vê os estabelecimentos de ensino como números e que não atende ao tipo de população que as integra, porque numa mesma NUT (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) há populações escolares muito diferentes e com interesses muito divergentes. Assim, a Escola encontra-se hoje numa encruzilhada, numa situação em que precisa de gerir “*imposições contraditórias*” (Melo, 2008, p. 11) entre a obrigação de garantir um ensino e uma educação de qualidade para todos os seus alunos e a necessidade de conseguir bons resultados nos exames nacionais. Na apresentação do livro ‘*Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*’, Torres e Palhares (2014) falam-nos de uma tensão entre dois objetivos relativamente inconciliáveis na escola (a democratização dos processos e a qualidade dos resultados, traduzida pelo mérito, pelo desempenho escolar e a excelência académica), que sobressai da análise das orientações estruturantes para a escola portuguesa. Estes autores continuam, referindo que a busca da excelência académica passou a ter um papel de maior relevância na agenda das escolas,

¹ Apesar de utilizarem as bases de dados disponibilizadas pelo Júri Nacional de Exames, os vários jornais que publicam os *rankings* fazem-no com base em modos de cálculo divergentes, o que resulta em ordenações diferentes dos estabelecimentos de ensino, e induzem a erros grosseiros de comparações qualitativas entre escolas: “*Em que lugar ficou a sua escola? Veja o ranking de 2014...*” (<http://expresso.sapo.pt/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola-veja-o-ranking-de-2014=f900077#ixzz3LLIY2KkC>); “*Nunca as escolas públicas tinham estado tão longe do topo dos rankings*” (<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/nunca-as-escolas-publicas-tinham-estado-tao-longe-do-topo-dos-rankings-1677723>)

quando a avaliação externa (das escolas) e a determinação de quotas para a classificação dos professores passou a ser indexada à qualidade dos resultados escolares, havendo, em consequência, uma crescente competição entre escolas pela disputa dos melhores alunos (que podem ajudar as escolas a conseguirem ainda melhores resultados) e pela “*produção de «melhores resultados», nuns casos como forma de garantir a sua sobrevivência na rede escolar, noutros casos para assegurar uma posição de referência na hierarquia oficiosa dos estabelecimentos de ensino*” (p. 1).

A pressão dos *Rankings*, ou o ‘apelo’ dos *Rankings*, tem sido muito sentido pelas escolas que procuram, ano após ano, estratégias que lhes permitam ficar melhor posicionadas, parecendo não estar já “*apenas em causa o mérito escolar associado ao desempenho académico do aluno, mas igualmente a sua tradução em dispositivos organizacionais e as suas repercussões na construção de uma imagem de escola eficaz e competitiva*” (Torres & Palhares, 2014, p. 2), levando as escolas com pendor mais competitivo a atribuir importância aos espaços e tempos não curriculares, transformando-os “*em relevantes momentos de reforço e de apoio às aprendizagens formais*” (Torres, 2011, p. 103). Com a publicação do Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho (Ministério da Educação e Ciência, 2012b), as escolas passaram a ter autonomia para organizar os tempos letivos na unidade (de 45 ou 50 minutos) que considerassem mais conveniente. Às escolas que optaram por unidades de 50 minutos, foi-lhes permitido fazer a redistribuição do tempo curricular sobranante das diferentes disciplinas, o que se traduziu na perda de tempos letivos para a disciplina de Educação Física (entre outras disciplinas) e um acréscimo de tempos para as que estão sujeitas a exame nacional. Nesta resposta ao ‘apelo’ dos *Rankings*, é perceptível uma preocupação com a produção da excelência académica, através do “*reforço da componente formal do ensino*” (Torres, 2011, p. 103) nas disciplinas sujeitas a exame nacional.

Se estava a haver alguma progressão na forma como os professores ensinavam na sala de aula, parece notar-se agora um retrocesso. Como refere Melo (2008), os *rankings* parecem ter influenciado a forma como, em grande

parte dos casos, os professores terão passado a preparar e avaliar os alunos: uma preparação mais orientada para os exames nacionais e uma avaliação do desempenho centrada na reprodução do conhecimento em detrimento de uma avaliação que considere “*a multiplicidade de olhares*” (p. 16). O ensino volta a estar mais centrado no professor e é desenvolvido numa lógica de ‘expor a matéria’ para que os alunos aprendam todos ao mesmo ritmo e dentro do período estipulado porque os programas são para cumprir e os exames precisam de ser realizados com sucesso. Este tipo de trabalho implica que os alunos permaneçam atentos, calados e não possam ser eles próprios. O tempo em que podem aprender competências de vida, através das interações que estabelecem, deixa de ter lugar na sala de aula porque “*os valores da disciplina, do rigor e da autoridade, considerados indissociáveis de um modelo de ensino-aprendizagem de qualidade*” (Torres, 2011, p. 103), estão mais presentes. Há, portanto, uma tendência, já encontrada em Melo (2008), para os professores “*redefinirem a sua missão em torno dos valores académicos, preterindo as dimensões educativas e afectivas, [como resposta] às exigências de desenvolverem performances mais eficazes*” (p. 18).

Ao optar pela ‘excelência’, a Escola têm focado a sua ação no “*produto e no desempenho proporcionado pelo processo pedagógico, secundarizando o próprio processo enquanto estratégia de educação e formação do sujeito*” (Torres, 2011, p. 103). Esta é a ‘Escola’ em que a Escola se tem vindo a transformar e, por isso, há cada vez menos professores a ‘poder’ preocupar-se com os ‘porquês’ dos alunos e com as dificuldades que sentem e que são próprias da idade da adolescência. É nas disciplinas de carácter mais prático, como é o caso da Educação Física, que os professores podem dar esse apoio aos jovens, que em alguns casos é o único apoio que conseguem ter. Mas a Educação Física, enquanto disciplina curricular, também não consegue fazer muito porque com a redução da carga horária em alguns anos de escolaridade os professores passaram a ter mais turmas e mais alunos, o que faz diminuir o tempo disponível para cada turma e para cada jovem. E a este constrangimento somam-se outros, que resultam do facto de a escola ser para muitos jovens uma contracultura (em relação ao seio meio de origem) e de os

professores nem sempre conseguem a continuidade pedagógica por vários anos com os seus alunos, porque é preciso tempo para que as pessoas se sintam próximas (Jowett, 2007) e para que as mudanças se vão operando e consolidando.

Tendo em conta que o desporto é um terreno fértil para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Brown & Fry, 2011; Camiré et al., 2012; Catalano et al., 2004; Collins et al., 2009; Danish et al., 2002; Gould & Carson, 2008; Gould et al., 2007; Hodge & Danish, 1999; Holt et al., 2009; Holt et al., 2008; Martinek & Hellison, 1997; Papacharisis et al., 2005; Petitpas et al., 2004; Walsh et al., 2010), os grupos de desporto escolar parecem poder tornar-se, nesta época de mudança, numa importante estrutura da escola para que se cumpra *“uma educação de qualidade ... em condições de efetiva igualdade de oportunidades ...”* (Ministério da Educação e Ciência, 2012c). Através de períodos prolongados de trabalho com os alunos (Jowett, 2007), podem ser criadas condições para que os professores consigam dar apoio, proteção, atenção, carinho (Catalano et al., 2004; Gould et al., 2007; Jowett, 2007; Martinek & Hellison, 1997) e tornarem-se, assim, adultos cuidadores (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992b; Rosado & Ferreira, 2011), capazes de escutar sem recriminar (Escartí Carbonell et al., 2009), sem apontar direções, saídas ou caminhos possíveis, que não lhes tenham sido pedidos. Quando os professores responsáveis por grupos de desporto escolar se mantêm comprometidos com um trabalho de qualidade e com os alunos, acompanhando-os ao longo dos anos, poderão garantir as condições de tempo, como nos dão conta Camiré, Martinek, Walsh e respetivos colegas (Camiré et al., 2013; Martinek & Hellison, 1997; Walsh et al., 2010), para que professores e alunos consigam criar relações de maior proximidade (Jowett, 2007), que permitam aos jovens verem o professor como um adulto verdadeiramente preocupado com o seu bem-estar e disponível para os ajudar a lidar com os problemas da vida diária (Lafrenière et al., 2011). Mas como se faz isto? Através de que processos os professores conseguem chegar aos alunos, que alcance poderá ter esse apoio e que resultados podem ser

esperados? Estas foram as questões que estiveram na base do propósito inicial que nos levaram a preparar o presente estudo.

A constituição de grupos de desporto escolar que integram alunos de diferentes idades, (a partir dos 9 ou 10 anos, ou menos ainda, e até 18 ou 19 anos) são grupos que aparentemente darão mais garantias de um trabalho de continuidade, que pode contribuir para o desenvolvimento positivo dos jovens e, mais concretamente, para o desenvolvimento de competências de vida. Num tempo marcado por grandes dificuldades económicas e alguma crise de valores que tem vindo a atravessar toda a sociedade, sobressaem exemplos de trabalhos bem-sucedidos realizados em meio escolar que importa investigar. É o caso do trabalho desenvolvido num grupo de ginástica do desporto escolar, de uma escola situada numa das zonas mais problemáticas da cidade do Porto, que iniciou a sua atividade no ano letivo de 1989/1990. Pelo facto do trabalho deste grupo ter vindo a ser reconhecido pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar como um trabalho de mérito e de ser considerado um grupo de referência na modalidade de ginástica, e, sobretudo, por trabalhar com um grupo de jovens carenciados (na sua maior parte), considerámos tratar-se de uma realidade que poderia dar um importante contributo para o aporte teórico disponível, que carece de estudos nesta área e que se desenvolvam numa perspetiva mais ecológica, mais holística, que possam contribuir para uma compreensão mais contextualizada sobre o modo como decorrem os processos estudados. Procuramos, então, compreender as transformações que ocorreram e que continuam a ocorrer neste grupo, como é que essas transformações e os processos se têm vindo a operar e que aprendizagens e competências os jovens assumem ter realizado e associam à participação no trabalho que é desenvolvido no grupo.

Para enquadrar teoricamente o problema do estudo, procedemos a uma revisão da literatura que dividimos em duas partes. Na primeira parte, referente ao tema 'A Importância das Competências de Vida no Desenvolvimento Positivo da Juventude', partimos do modo como a juventude foi sendo percebida ao longo do século XX, da evolução do conceito de 'Desenvolvimento Positivo da Juventude' (Benson et al., 2006; Catalano et al.,

2002; Elder Jr & Rockwell, 2011; King, Dowling, et al., 2005; Lerner, Almerigi, et al., 2005; Lerner, Lerner, et al., 2005; Pittman et al., 2003; Trickett et al., 1996) e da importância da estabilização do quadro conceitual em que se situou a sua discussão (Lerner, Lerner, et al., 2005; J. Roth & J. Brooks-Gunn, 2003), para discutir sobre o modo como os adolescentes passaram a ser percebidos (Lerner, 2004; Lerner, Almerigi, et al., 2005; Lerner, Lerner, et al., 2005; Roth, 2004; Seymour, 2012) e sobre o foco dos programas que visam o desenvolvimento positivo da juventude (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992a, 1992b; Catalano et al., 2004; Danish & Nellen, 1997; Danish et al., 2007; Escartí Carbonell et al., 2009; Hodge & Danish, 1999; Martinek et al., 2001; Martinek & Hellison, 1997; Quinn, 1999; Walsh et al., 2010). Estes programas assentam numa visão dos jovens como recursos a serem desenvolvidos em vez de problemas a serem geridos (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992a; King, Schultz, et al., 2005; Lerner et al., 2003; J. Roth & J. Brooks-Gunn, 2003; Roth, 2004) e são orientados para a promoção de competências pessoais e sociais que facilitem a aquisição de novas aprendizagens e a adaptação a diferentes contextos (Danish et al., 2005; Danish & Nellen, 1997; Danish et al., 1992; Danish et al., 2007; Gass, 1985; Walsh et al., 2010). Prosseguimos, debruçamo-nos sobre a definição de competências de vida (Danish et al., 2005; Danish & Nellen, 1997; Gould & Carson, 2008; Hodge & Danish, 1999; World Health Organization, 1997) e a assunção de que estas competências, quando aprendidas no campo desportivo ajudam os jovens a enfrentar as demandas e as exigências da vida diária, uma vez que são transferíveis para situações e contextos não ligadas ao desporto (Danish et al., 1992; Gould & Carson, 2008; Papacharisis et al., 2005). É sabido que esta transferência não decorre de um processo automático e que exige esforço, intencionalidade e tempo para aprender (Danish et al., 2005; Danish & Hale, 1981; Gass, 1985; Gould & Carson, 2008; World Health Organization, 1997). Concluimos esta primeira parte (da revisão da literatura) referindo-nos às características que precisam de ser encontradas nos programas desenhados para o desenvolvimento de competências de vida (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992a, 1992b; Catalano et al., 2004;

Danish & Nellen, 1997; Danish et al., 2007; Hodge & Danish, 1999; Martinek et al., 2001; Martinek & Hellison, 1997; Quinn, 1999) e referimo-nos também ao papel que se espera dos professores e às competências que eles precisam de ter (Escartí Carbonell & Marín Suelves, 2005; Gould & Carlson, 2010; Gould & Carson, 2008; Gould et al., 2002, 2007; Gould et al., 2012; Graça, 1999; Hellison, 2003; Jowett, 2005; Jowett, 2007; Lafrenière et al., 2011; Martinek et al., 2001; Walsh et al., 2010).

A segunda parte da revisão da literatura ('Modelos de Instrução') centra-se, sobretudo, na aprendizagem cooperativa (Cohen et al., 1999; Dyson & Strachan, 2000, 2004; Johnson & Johnson, 1989, 1999; Johnson et al., 1994; Johnson & Johnson, 1983; Kagan, 1990, 1994; Slavin, 1987, 1995, 1996) e é feita uma breve referência aos conceitos de Comunidade de Prática de Wenger (2008) e de Aprendizagem Situada e Participação Periférica Legítima de Lave e Wenger (1991), na medida em que este grupo poderá ser entendido como uma comunidade de prática. A propósito da aprendizagem cooperativa: (1) começamos por explicar o seu significado, a divulgação tardia e pouco abundante de estudos sobre a sua aplicação na área do desporto, em comparação com outras áreas do conhecimento; (2) escrevemos sobre as bases teóricas da aprendizagem cooperativa, fazendo referências às quatro abordagens principais – concetual (Johnson & Johnson, 1989; Johnson et al., 1994), estrutural (Kagan, 1990), curricular (Slavin, 1996) e instrução complexa (Cohen et al., 1999) – que podem ser encontradas em programas que sejam desenhados e desenvolvidos em torno de estruturas centradas nos alunos e que envolvam cooperação; (3) os objetivos da aprendizagem cooperativa e os benefícios que podem resultar da sua aplicação, para a vida futura dos jovens, são temas também abordados nesta parte do nosso estudo, assim como a própria organização do trabalho cooperativo, as estratégias que precisam de ser desenvolvidas, os cuidados que o professor precisa de ter na sua atuação com os jovens e a importância de se trabalhar com grupos de longa duração; (4) concluímos este tema com uma referência a resultados que têm vindo a ser conseguidos em programas realizados no âmbito do desporto, no entanto, antes disso, ainda nos referimos aos cinco elementos base essenciais de que

depende a aprendizagem cooperativa, segundo a ótica de autores como Dyson e Strachan (2000, 2004), Johnson e Johnson (1999) e Johnson et al. (1994).

Seguem-se a enunciação do problema, as questões de partida e a descrição dos materiais e métodos utilizados, que procuramos fazer de uma forma abundante e rica em detalhes, procurando dar garantidas da consistência deste trabalho.

Com a apresentação dos resultados procuramos fornecer dados que tivessem a capacidade de representar a diversidade de opiniões, assim como a complementaridade das posições assumidas pelos participantes. Esta parte do nosso trabalho, que assumimos ser longa, e que resultou de uma grande riqueza de dados, está estruturada em cinco pontos. O primeiro ponto resume o percurso feito pelo grupo desde a sua criação até à atualidade e os quatro pontos seguintes centram-se, respetivamente: (a) na perceção dos alunos acerca da amizade, da importância do grupo, da competição e dos resultados desportivos; (b) na opinião do professor acerca do modo como sente o seu trabalho e na opinião dos alunos e ex-alunos acerca do compromisso do professor e da qualidade da relação que tem com os jovens; (c) no modo como o programa tem vindo a ser desenvolvido, isto é, na intervenção pedagógica, na forma como o grupo se reestrutura, em consequência da saída e entrada de novos alunos e nos motivos, implicações e resolução dos conflitos que ocorrem no grupo; (d) no desenvolvimento e transferência de competências de vida para a vida adulta.

A discussão dos resultados subdivide-se em três temas. No primeiro tema (Da aprendizagem em grupo à aprendizagem em comunidade de prática) é discutido o modo como se ensina e como se aprende no grupo, o valor que a amizade tem no grupo e a importância do tempo de socialização. No segundo tema (Como se tece um ciclo de vida nesta comunidade de prática), olhamos para o grupo como uma comunidade de prática e debruçamo-nos sobre o início de um ciclo de vida nessa comunidade e sobre o processo de integração dos novos membros e o modo como é feito o caminho da participação periférica legítima até à participação plena. No último tema (Desenvolvimento e transferência de competências de vida) discutimos as competências de vida

que os alunos e ex-alunos participantes no estudo assumiram ter adquirido (pela participação no grupo) e que disseram conseguir mobilizar noutros contextos. Terminamos, discutindo as competências de vida que os ex-alunos consideraram ter levado para a vida adulta.

As conclusões são o derradeiro capítulo desta dissertação e nele procuramos expor o que conseguimos inferir do conjunto de dados que nos foi possível recolher e de todas as ligações que tivemos capacidade para perceber e realizar.

II. Revisão da literatura

“sport participation should not be seen as an end point but as a point of departure for developing personal competence across settings”

(Danish et al., 2007, p. 420)

1 A importância das competências de vida no Desenvolvimento Positivo da Juventude

1.1 Desenvolvimento Positivo da Juventude

1.1.1 Origem do Desenvolvimento Positivo da Juventude

Tradicionalmente, o período da adolescência era visto como uma etapa tempestuosa stressante e perturbada, marcada por crises e conflitos (King, Dowling, et al., 2005; King, Schultz, et al., 2005; Lerner, Lerner, et al., 2005), pelo que, as intervenções junto dos adolescentes eram estruturadas exclusivamente numa perspetiva do défice (Benson et al., 2006; King, Schultz, et al., 2005) parecendo que a comunidade científica não se interessava pelo estudo do desenvolvimento da Juventude (Benson et al., 2006; Lerner et al., 2003).

Os anos 50 do século XX foram marcados pela resposta ao aumento da criminalidade juvenil e à necessidade de dar respostas aos jovens problemáticos. Nos anos 60, os problemas da juventude tornaram-se mais prevalentes e mais variados e, havendo necessidade de encontrar novas respostas, os serviços e as políticas destinadas a reduzir os problemas de comportamento de jovens problemáticos foram necessariamente expandidos. (Catalano et al., 2002). No final dos anos 70 e princípio dos anos 80 as preocupações centravam-se não apenas no tratamento e na intervenção, mas também na prevenção primária, que tinha como objetivo informar os jovens sobre os comportamentos de risco de forma a prevenir problemas futuros (Pittman et al., 2003). O quadro dominante era a prevenção dos

comportamentos de risco, entre os quais, os comportamentos antissociais, a violência e o abandono escolar (Benson et al., 2006). Começando por se centrarem num único problema, os programas alargaram o seu campo de ação, como referem Catalano et al. (2004), à “*co-occurrence of problem behaviors within a single child and the common predictors of multiple problem behaviors*” (p. 100). Este modelo de saúde pública foi influenciado, não apenas pela emergência de uma visão positiva em relação ao potencial dos jovens (capazes de resistir a desafios e de tomarem a iniciativa para promoverem mudanças), mas também pelas pesquisas realizadas no âmbito da psicologia e da biologia (Lerner, Almerigi, et al., 2005). A Psicologia Comunitária, que surgiu durante os anos 60 como resposta à Psicologia Clínica, sublinhou ser preferível intervir no desenvolvimento de competências (prevenção primária) do que no tratamento de patologias e enfatizou a importância de se compreenderem os comportamentos à luz do contexto social e cultural em que ocorrem (Trickett et al., 1996). A Psicologia Comparada e a Biologia Evolutiva consideraram o potencial dos jovens para a mudança e enfatizaram a plasticidade do comportamento ao longo da ontogénese (King, Dowling, et al., 2005; Lerner, Almerigi, et al., 2005). O Modelo Bio ecológico do Desenvolvimento Humano trouxe à discussão a influência do ambiente ecológico no processo de desenvolvimento dos Jovens. Este modelo integra a ideia de que o ambiente ecológico é constituído por quatro contextos concêntricos onde ocorre o desenvolvimento humano através de um processo de mudança que perdura no tempo e em que a pessoa percebe o ambiente e se relaciona com ele²

² O ambiente ecológico é constituído por quatro contextos concêntricos (o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema) e que vai muito para além da situação imediata que afeta diretamente a pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner (1987) explica que o princípio da interconexão, que se estabelece no interior dos diferentes contextos, também se aplica com a mesma força e as mesmas consequências entre os contextos, mesmo naqueles em que o indivíduo não venha a participar, mas que possam produzir efeitos nos contextos em que as pessoas participam. Mas tarde, Bronfenbrenner (1994) dá uma forma tridimensional ao ambiente ecológico, quando acrescenta um novo contexto, o crono sistema (“*chronosystem*” (p.40). O autor considera que tradicionalmente a passagem do tempo era considerada como sinónimo de tempo cronológico mas que se foi tornando cada vez mais evidente a necessidade de considerar o tempo como sendo específico de um meio ambiente e enquadrado num tempo histórico. Assim, o crono sistema refere-se à mudança ou consistência ao longo do tempo, não só das características das pessoas, mas também do ambiente em que a pessoa vive (e.g. mudanças na estrutura familiar, no estatuto socioeconómico, no emprego, no local de residência). Para Bronfenbrenner e Morris (2006) no modelo bio ecológico, o

(Bronfenbrenner, 1987). A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Elder Jr & Rockwell, 2011)³ demonstrou a possibilidade de se poder otimizar a mudança individual e em grupo, intervindo nas relações bidirecionais que se estabelecem entre os indivíduos (Lerner, Almerigi, et al., 2005).

As diversas origens da perspectiva do DPJ foram integradas e apoiadas pelas teorias contemporâneas do desenvolvimento (Lerner, 2002), que sublinham a plasticidade do desenvolvimento humano e sustentam a ideia de que esse potencial de mudança sistemática do comportamento, que pode ser orientado para a promoção dos resultados desejados e não só para a prevenção de comportamentos indesejáveis, existe como consequência de relações mutuamente influentes entre a pessoa e seu desenvolvimento biológico, características psicológicas, familiares, comunidade, cultura e tempo histórico (Lerner, Almerigi, et al., 2005). Plasticidade do desenvolvimento humano, nas palavras de Lerner (2004, p. 18) *“means that one may expect that means may be found to improve human life. Plasticity, then, legitimizes an optimist view of the potential for promoting positive changes in humans. The presence of plasticity is an asset in attempts to enhance the human condition, and, as such, directs interest to the strengths for positive development that are present within all people”*. A adolescência passou, assim, a ser entendida como um período em que todos os jovens têm potencial para se desenvolverem positivamente (Lerner, Lerner, et al., 2005; Roth, 2004; Seymour, 2012). O novo entendimento sobre o período da adolescência enfatiza as potencialidades dos jovens para se envolverem no seu próprio processo de desenvolvimento e compreende conceitos como o desenvolvimento moral, a participação cívica, o bem-estar e a prosperidade (Lerner, Lerner, et al., 2005).

O reconhecimento de que a prevenção dos problemas na Juventude não é só por si suficiente (Pittman et al., 2003; Roth, 2004) e que é limitadora quando se pretendem resolver problemas que já existem (*“Prevention is an*

desenvolvimento humano é definido como o fenômeno de continuidade e mudança das características biopsicossociais do ser humano, quer individualmente, quer enquanto grupo. O fenômeno é desenvolvido ao longo da vida, através de sucessivas gerações, e ao longo do tempo histórico, do passado e do futuro.

³ *“The life-course perspective locates individuals in age cohorts and thus in historical context, depicts their age-differentiated life patterns in relation to this context, and illumines the continual interplay between the social course of lives and development.”(p.26)*

important but inadequate goal... problem-free is not fully prepared.” (Pittman et al., 2003, p. 6)), leva a uma mudança de paradigma. Para esta mudança contribuiu o crescente interesse em definir “*«the other side of the coin» - that is, the attributes, skills, competencies, and potentials needed to succeed in the spheres of work, family, and civic life*” (Benson et al., 2006, p. 895). Na década de 80 e até meados da década de 90 é reconhecida a necessidade de ampliar os resultados, ajudando os jovens a desenvolverem-se a diferentes níveis: cognitivo, bem-estar social, moral, cívica, profissional, cultural e físico (Pittman et al., 2003). Este modelo, contrariamente ao anterior, deixa de se fixar na patologia e destaca o potencial dos Jovens para crescerem positivamente (Benson et al., 2006; Lorion & Sokoloff, 2003) e fazerem uma transição bem-sucedida para a vida adulta (Carnegie Council of New York, 1995; Catalano et al., 2002; Catalano et al., 2004; Lerner, Lerner, et al., 2005; Petitpas et al., 1999). Lorion e Sokoloff (2003) consideram que, como na natureza, em que “*in their system, all soil can be enriched and all moisture and sunlight maximally used to nourish all flowers*” (p. 137), também com os jovens é possível criar condições para potencializar o desenvolvimento de competências. Centrado no desenvolvimento positivo dos jovens, este modelo visa desenvolver o comportamento de todos os indivíduos, independentemente de estarem ou não com problemas, ao mesmo tempo que sublinha a importância de se manterem expectativas adequadas a cada jovem e a necessidade de ajudar todos os jovens a estabelecerem e a atingirem as suas próprias metas (Pittman et al., 2003). No fim da década de 80 o Carnegie Council on Adolescent Development (1989) mostrava preocupação com a necessidade de as escolas prepararem os jovens para uma sociedade em rápida transformação (científica e tecnológica) advertindo para a necessidade de se criarem comunidades de aprendizagem com os professores e alunos a trabalharem em conjunto como uma equipa, e de utilizarem um currículo capaz de proporcionar, para além de uma formação académica adequada, uma formação que capacitasse os jovens para pensarem criticamente, poderem optar por uma vida saudável e assumirem um comportamento ético e uma cidadania ativa numa sociedade pluralista.

Nos anos 90 surge uma nova mudança radical. Assiste-se a uma crescente preocupação com o envolvimento dos jovens nos programas em que participam, que é alicerçada, não apenas em evidências crescentes de que o desenvolvimento é desencadeado pela qualidade do envolvimento,

“Young people learn best when they are engaged with their heads and their hearts, and where they have real choice in the situations in which they are involved” (Pittman et al., 2003, p. 6)

mas também no reconhecimento de que os jovens se interessam por atividades construtivas, realizadas fora do tempo letivo em lugares seguros, junto de adultos cuidadores e com outros jovens, onde se possam divertir, possam crescer, aprender e trabalhar em equipa, fazerem novos amigos e prepararem-se para o futuro (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992b). Os jovens começam a ter papéis mais significativos nas atividades que desenvolvem e são chamados a envolverem-se na tomada de decisões e a serem co construtores do seu próprio conhecimento. A este propósito, Benson et al. (2006) referem que *“youth can (and should be) deliberate actors in the production of positive development”* (p.895) e Pittman et al. (2003) dão-nos conta de que *“youth development organizations have begun to operate on the principle that young people be given more meaningful choices and roles in the activities in which they are involved, shifting from receiving knowledge to creating knowledge ... the commitment to youth participation translates into an organizational commitment to involve young people in all aspects of decision making - from programming to fund development to personnel to governance”* (p.7).

1.1.2 Noção de Desenvolvimento Positivo da Juventude

Inicialmente, a ausência de um vocabulário padrão para discutir os programas de Desenvolvimento Positivo da Juventude e para medir de um modo objetivo a eficácia dos programas e as políticas destinadas a promover o seu desenvolvimento, limitava a produção e o acesso ao conhecimento que poderia decorrer dos estudos realizados sobre esta temática (Lerner, Lerner, et al., 2005). A propósito da avaliação (dos programas), J. Roth e J. Brooks-Gunn

(2003) referiram a grande diversidade de programas implementados para o Desenvolvimento da Juventude e a falta de evidência empírica demonstrada (falta de medidas válidas e confiáveis sobre comportamentos positivos, por exemplo) sobre a eficácia desses mesmos programas. A estes constrangimentos, os autores acrescentaram que sem existir uma definição exata acerca do que constitui um Programa de Desenvolvimento da Juventude e sem se conhecerem os componentes, elementos ou características necessários a um programa de desenvolvimento de jovens, os investigadores não conseguiam responder acerca da utilidade desses programas. Assim, sem uma visão mais clara dos mecanismos e resultados dos programas de desenvolvimento da juventude, *“we run the risk of creating a new set of programs that follow a youth development approach in name only”* (J. Roth & J. Brooks-Gunn, 2003, p. 96).

Pittman et al. (2003), apesar de considerarem haver ainda caminho a percorrer, reconheceram que ao longo dos últimos 15 a 20 anos houve várias mudanças importantes acerca do que se foi entendendo sobre o que *“young people need, what they get and where they get it. There have also been shifts in thinking about what young people do, should do and can do and when it is reasonable to expect to see results. These shifts have not been universal — there are still differences among the various theories and strategies proposed and the populations addressed. But shifts have occurred”* (p.1). Também Lerner, Lerner, et al. (2005) nos dão conta dessas mudanças, quando referem que a nova visão e o vocabulário que tem sido utilizado ao longo dos últimos anos na discussão do Desenvolvimento Positivo da Juventude tem vindo a ser cada vez mais possível pela utilização de *“terms that constitute latent constructs that may capture the essence of to-be-developed indicators of the numerous mental, behavioural, and social relational elements that could comprise PYD”* (p.22).

A atual concetualização do Desenvolvimento Positivo da Juventude está fundada numa perspetiva ecológica dos sistemas (Bronfenbrenner, 1987), que vê os adolescentes como tendo potencial para se desenvolverem positivamente (Holt et al., 2008; King, Schultz, et al., 2005; Pittman et al., 2003;

Roth, 2004; J. L. Roth & J. Brooks-Gunn, 2003) e permite estudar o envolvimento dos jovens em diferentes contextos, o que cria condições para que possa haver um conhecimento mais completo sobre a forma como poderá ser promovido o Desenvolvimento Positivo da Juventude (Holt et al., 2008). Os trabalhos de Dworkin et al. (2003) e de Lerner, Lerner, et al. (2005) deram um importante contributo para uma melhor compreensão do Desenvolvimento Positivo da Juventude. Dworkin et al. (2003) estudaram o desenvolvimento de jovens em seis domínios: desenvolvimento da identidade, desenvolvimento da iniciativa, controlo emocional, criação e desenvolvendo de relações com os pares, trabalho em equipa e competências sociais e desenvolvimento da ligação aos adultos e à comunidade. Por sua vez, Lerner, Lerner, et al. (2005), partindo dos trabalhos Little⁴ e de Pittman et al. (2003), abordam os cinco ‘Cs’ do Desenvolvimento Positivo da Juventude: competência (competência social, competência cognitiva, competência académica e competência profissional), confiança, conexão, carácter e cuidado (*Caring and Compassion*). Nas palavras de Lerner, Lerner, et al. (2005), quando estes cinco ‘Cs’ estão presentes num jovem, emerge o sexto ‘C’, a contribuição. Os jovens desenvolvem, então, a capacidade de se comprometerem consigo próprios e com os outros, através de um envolvimento crescente que emerge de uma orientação (dos jovens) para o dever moral e cívico de contribuírem para a família, a comunidade mais próxima e a sociedade civil em geral (Lerner, Lerner, et al., 2005). Ainda segundo estes autores (Lerner, Lerner, et al., 2005), o facto de os jovens acreditarem que podem contribuir para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento do contexto onde interagem e de atuarem de acordo com essas crenças, terá reflexos no seu desenvolvimento pessoal e, simultaneamente, na melhoria do seu mundo social. Teoricamente haverá uma maior adaptação entre o indivíduo e o contexto, o que resulta num crescimento contínuo e multifacetado, pela continuidade das relações adaptativas entre os jovens e o contexto (indivíduo ↔ contexto). Como refere Lerner (2004, pp. 12, 24), “*when the structure of the relations between*

⁴ “Initially proposed by Little (1993), these theoretical latent constructs were first discussed as the four Cs of PYD, that is, competence, confidence, (positive social) connection, and character.” (Lerner, Lerner, et al., 2005, p. 22)

individuals and their social worlds is instantiated in ideal ways – when these structures involve exchanges that are beneficial to both ‘partners’ in the relation – then young people manifest exemplary personal development (thriving) and their communities flourish (...) Such youth will become generative adults, persons who make simultaneously productive contributions to themselves, to family and community, and to civic life”.

Os programas desenhados para o Desenvolvimento Positivo da Juventude são abordagens que consideram que todos os jovens têm potencial para se desenvolverem positivamente, e que por isso os consideram como recursos a serem desenvolvidos e não como problemas a serem geridos (King, Schultz, et al., 2005; Lerner et al., 2003; J. Roth & J. Brooks-Gunn, 2003; Roth, 2004). Estes programas focam-se na promoção de competências pessoais e sociais que se traduzam em comportamentos éticos, que favoreçam o desenvolvimento da autoestima e autodeterminação e que facilitem a aquisição de novas aprendizagens e a adaptação a diferentes contextos (Gould & Carson, 2008). Quando tais programas se concentram no desenvolvimento da juventude enfatizando os pontos fortes, o desenvolvimento positivo pode ser conseguido através dos cinco ‘Cs’ do Desenvolvimento Positivo da Juventude (J. Roth & J. Brooks-Gunn, 2003), a que já nos referimos. Foi enfatizado por Lerner (2004) que os programas são mais propensos a resultar no desenvolvimento desses Cs quando envolvem relações significativas entre o adulto e o Jovem e as atividades promovem a exercitação da autonomia e da liderança. Na opinião de Catalano et al. (2004) os programas destinados ao Desenvolvimento Positivo da Juventude podem desenvolver competências como: a formação de relações positivas, a promoção da resiliência, a competência social, a competência emocional, a competência cognitiva, a competência moral, a espiritualidade, a autoeficácia, a identidade clara e positiva, a crença no futuro, o reconhecimento do comportamento positivo, o envolvimento pro-social e a adoção de normas pró-sociais. O desenvolvimento de atributos e disposições psicológicas, como a capacidade de ser otimista e de ter esperança, e de competências, como a capacidade de definir metas ou

de gerir o stresse, são também apontadas por Gould e Carson (2008) como objetivos possíveis de serem alcançados pelo Desenvolvimento Positivo da Juventude.

O termo 'Desenvolvimento Positivo da Juventude' tem sido usado para representar esta conceção emergente da adolescência (considerados como recursos a serem desenvolvidos em vez de problemas a serem geridos) (King, Schultz, et al., 2005). É um termo muito abrangente que inclui o desenvolvimento de diversas competências que podem ajudar os jovens no desporto, na sua vida diária e/ou na sua vida futura, e a que Gould e Carson (2008) se referem do seguinte modo: *"is the most general term used in the literature and focuses on the promotion of any number of desirable competencies or outcomes in youth people ... In the sports setting, positive youth development includes learning positive health habits ... also includes the development of psychological attributes and dispositions ... and specific Skills ... By its nature, then, positive youth development is a broad notion that includes de development that can help a youth person in sport, in their current life and/or in their future"* (p. 59).

1.2 Competências de vida

1.2.1 Definição de Competências de Vida

O termo competências de vida e os termos que lhes estão associados nem sempre estão perfeitamente definidos, como são o caso do 'Desenvolvimento Positivo da Juventude', do 'Desenvolvimento Socio-emocional' e do 'Desenvolvimento de Competências de Vida'. Segundo Gould e Carson (2008) estes termos são muitas vezes usados de forma alternada e com pouca explicação, no entanto, o mais comum, e simultaneamente o mais abrangente, é o termo 'Desenvolvimento Positivo da Juventude'. Como foi referido atrás, este termo ('Desenvolvimento Positivo da Juventude') é muito abrangente e engloba o desenvolvimento de 'Competências de Vida'. Como referem Gould e Carson (2008) todas as *"life*

skills focus on positive youth developmental, not all positive youth developmental efforts focus on the development of life skills” (p. 60)

A Organização Mundial de Saúde define competências de vida como *“abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life”* (World Health Organization, 1997, p. 1). Esta Organização, apesar de considerar que há um vasto número de competências de vida e que elas variam entre culturas e lugares, considera como principais competências de vida para a promoção do bem-estar das Crianças e Jovens a capacidade para: tomar decisões; resolver problemas; desenvolver o pensamento criativo; desenvolver o pensamento crítico; comunicar com eficácia; manter relações interpessoais; desenvolver a autoconsciência; ser empático; lidar com as emoções; lidar com o stresse.

Danish e Hale (1981) consideraram que as competências de vida são competências que são mantidas ao longo da vida (*“retention of these skills through the life span”* (p. 95)). Num artigo publicado em 1997, Danish & Nellen assumiram que o desporto pode oferecer uma oportunidade para quebrar o ciclo de pobreza⁵, porque as aprendizagens que são feitas através do desporto podem ser aplicadas em outros contextos e promover o crescimento pessoal⁶. Estes autores (Danish & Nellen, 1997), citando os trabalhos de Danish (1994) e de Danish & Donohue (1995) definem competências de vida como *“those skills that enable us to succeed in the environments in which we live”* (p. 102), acrescentando que estas competências podem ser *“physical (e.g., throwing a ball), behavioral (e.g., effective communication with peers and adults), or cognitive (e.g., effective decision-making). Some of the environments in which we live are families, schools, workplaces, neighborhoods, and communities. Most individuals must succeed in more than one environment”* (p. 102). Em 1999, Hodge & Danish mantêm a mesma definição, mas excluem a

⁵ *“... sport often provides an avenue of escape from the poverty and risks that many endure”* (Danish & Nellen, 1997, p. 102)

⁶ *“...growing up means further defining their identity, discovering other skills and interests, and, it is our hope, applying some of the valuable principles learned during sport participation to their adult pursuits”*(Danish & Nellen, 1997, p. 102)

componente ‘física’ (*physical*)⁷. Mais tarde, em 2005, Danish e colegas, à definição de competências de vida proposta por Hodge e Danish (1999), acrescentaram as competências interpessoais e intrapessoais: “*Life skills can be behavioral (communicating effectively with peers and adults); cognitive (making effective decisions); interpersonal (being assertive), or intrapersonal (setting goals)*” (Danish et al., 2005, p. 49).

Conforme a idade vai aumentando, aumenta também o número de contextos em que a pessoa interage e (esses contextos) variam de indivíduo para indivíduo, assim como as exigências específicas e as competências que são entendidas como necessárias para se obter sucesso (Danish et al., 2005). A este respeito, já Danish e Nellen (1997) e Hodge e Danish (1999) tinham chamado a atenção para as diferenças interpessoais que podem ser encontradas num mesmo contexto e que essas diferenças podem resultar “*of the life skills they have already mastered, their other resources, and their opportunities, real or perceived*” (Danish & Nellen, 1997, p. 102). A propósito das competências de vida que são adquiridas no desporto e transferíveis para outros contextos, Hodge e Danish (1999) também insistiam na importância de se considerarem as necessidades específicas de cada indivíduo, tendo em conta que “*life skills enable individuals to transfer behaviours from setting to setting and across life situations as appropriate*” (p. 64).

1.2.2 Desporto como meio para o desenvolvimento de Competências de Vida

Na definição de competências de vida está implícita a assunção de que as competências de vida aprendidas no campo desportivo não ajudam os jovens a obterem sucesso apenas enquanto praticantes de desporto. A este propósito, Danish et al. (1992) assumem que as competências físicas e mentais que são adquiridas “*in the athletic domain are not strictly athletic related. They are life skills that have value to athletes in and out of sports and*

⁷ “*those skills, either behavioral or cognitive, that enable us to succeed in the environments in which we live. Some of the environments in which we live are families, schools, workplaces, neighborhoods, and communities. Most individuals must succeed in more than one environment*” (Hodge & Danish, 1999, p. 64)

can help them manage present life situations and successfully encounter future critical life events” (p. 409). Estas competências ajudam, portanto, a enfrentar as demandas e as exigências da vida diária, uma vez que são transferíveis para situações e contextos não ligadas ao desporto (Papacharisis et al., 2005). No entanto, a transferência de competências para novas situações e outros contextos não é um processo automático e exige esforço e tempo para aprender (Danish & Hale, 1981; Gass, 1985; Gould & Carson, 2008; World Health Organization, 1997), mas quando as competências de vida são ensinadas de modo a que o jovem compreenda que são transferíveis e que aprenda a transferi-las para outros domínios, *“the effect can be very powerful”* (Danish et al., 2005, p. 42). Gould e Carson (2008) referem que *“helping a young athlete learn deep breathing to manage stress while taking a critical foul shot in basketball is certainly an example of developing a social-emotional competency; however, it is not truly a life skill unless efforts are made to transfer that breathing technique to other contexts”* (p. 60). Danish e Hale (1981) assumem que a *“generalization usually does not occur because explicit instruction in life skills is not included”* (p. 96). A transferência de competências implica intencionalidade, que pode partir do desenho do próprio programa, mas também por iniciativa dos indivíduos. *“The relocation of these skills and competences might occur when a program leader intentionality emphasizes the importance of transferring skills developed or enhanced through sport participation ... additionally, participants can do much to this skill building on their own”* (Gould & Carson, 2008, p. 60).

Partindo do ensino de atividades de aventura, Gass (1985) propõe um modelo de aprendizagem com ênfase na transferência de competências, e em que está bem patente na necessidade de ‘inscrever’ na matriz dos programas o propósito de ensinar a transferir competências. O autor sublinha que é preciso identificar e alinhar as necessidades do aluno com os objetivos do programa e a necessidade de planear o trabalho a desenvolver com o aluno. A este respeito, Gass (1985) coloca uma forte ênfase na ligação entre a situação presente e futuros ambientes de aprendizagem, de modo a facilitar o processo de transferência das competências. O modelo considera a possibilidade de ter

que se fazem alguns ajustamentos ao programa de forma a responder às necessidades dos alunos. O acompanhamento aos jovens poderá prolongar-se para além da conclusão do programa, no sentido de os ajudar a conseguirem novas transferências de competências.

A aprendizagem das competências de vida, assim como das competências desportivas, requerem uma participação ativa (World Health Organization, 1997) e são ensinadas do mesmo modo: através da instrução (Danish et al., 1992), da demonstração (Danish et al., 1992; Gould & Carson,

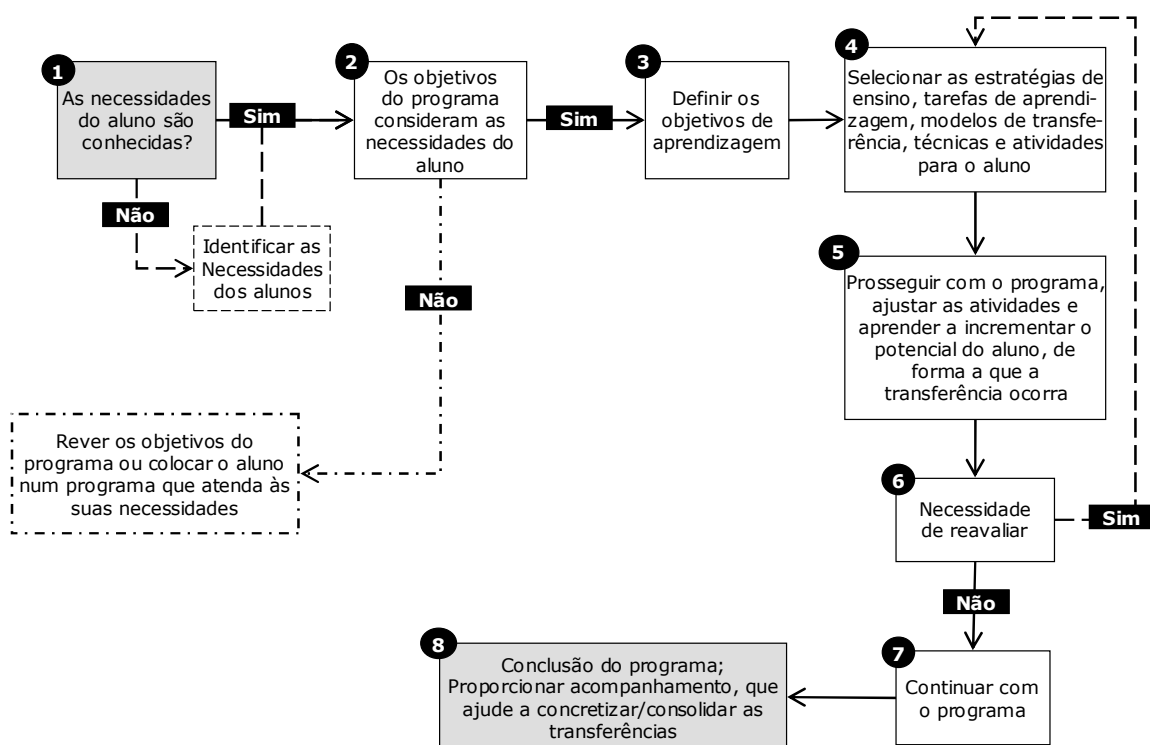


Figura 1 - Modelo do processo de aprendizagem com ênfase na aprendizagem da transferência de competências (adaptado de Gass, 1985)

2008; Papacharisis et al., 2005), da modelação (Gould & Carson, 2008), do questionamento (Gass, 1985), da supervisão da prática (Danish & Hale, 1981) e da avaliação do processo (Danish et al., 1992). O processo de transferência de competências deve ser considerado na planificação dos programas “*much in the same manner as an educational objective, or a properly planned learning skill*” (Gass, 1985, p. 301), a sua implementação deve coincidir com o início desses programas: “*leaders integrate conversations of potential transference ...*

from the first session” (Walsh et al., 2010, p. 26) e as competências têm que ser sistematicamente trabalhadas durante a aplicação do programa (Gass, 1985; World Health Organization, 1997) porque *“It is not sport per se that teaches life skills”* (Danish & Nellen, 1997, p. 103). A este respeito, Gould et al. (2002) referem que os *“young athletes do not automatically gain these valuable life skills from merely participating in sport programs. They must be taught and repeatedly emphasized”* (p. 12), porque *“hay que tener en cuenta que los cambios relacionados con el comportamiento no se producen de forma inmediata, llevan su tiempo”* (Escartí Carbonell et al., 2006, p. 393), uma vez que a aquisição de uma nova competência *“es un proceso lento y que requiere bastante práctica hasta que se automatiza, momento en que deja de requerir esfuerzo”* (Díaz-Aguado, 2004b, p. 121).

Ajudar os jovens a definirem e a alcançarem os seus objetivos e a aprenderem a transferir competências para novas situações (Danish et al., 1992) é, de facto, um aspeto chave (Danish et al., 2005). Danish e Nellen (1997) consideram que nem todas as competências são possíveis de serem transferidas numa fase inicial devido à falta de informação ou experiência necessária para a adaptação das competências às novas situações. Nesta fase, é importante um trabalho mais próximo do aluno no sentido de o ajudar a superar as dificuldades iniciais. Quando os jovens revelam receio ou falta de conhecimento para aplicar as competências em outros contextos, torna-se necessário fornecer informação adicional acerca de *“new setting and ‘coach’ the student through the process of preparing for and implementing the skill”* (Danish & Nellen, 1997, p. 110) . Também Gass (1985) e Danish et al. (1992) referem que, para que a transferência possa acontecer, é necessário ajudar os jovens a reconhecerem as competências que adquiriram e ensiná-los a utilizarem essas competências em novos contextos. Para que o processo de transferência ocorra é necessário, nas palavras de Danish e Nellen (1997, p. 109), que os *“participants first must believe that they have skills and qualities that are of value in other settings. Most young athletes do not recognize that many of the skills that they have acquired in order to play sports ... are transferable to other life areas”*. Assim, é preciso apoiar continuamente os

jovens (Gass, 1985; Walsh et al., 2010), ensiná-los a valorizarem as suas potencialidades e a acreditar que o desporto envolve capacidades (de pensar, de planear, de definir metas, de tomar decisões, procurar instruções e gerir os seus níveis de esforço) que são competências necessárias ao sucesso em outros contextos (Walsh et al., 2010). Mas este conhecimento, segundo Danish e Nellen (1997), precisa ainda de ser complementado com mais informação: os jovens precisam de saber como, onde e em que situações essas competências foram adquiridas, porque sem essa informação a transferência de competências “*will be difficult, if not impossible*” (Danish et al., 1992, p. 411). É necessário ajudar os jovens a identificarem as competências que desenvolveram no desporto, o modo como as utilizaram e que vantagens lhes trouxeram (Danish et al., 2007). E é necessário ajudá-los também a refletirem sobre a importância que consideram que essas competências poderão ter noutros contextos e que tentativas já fizeram (ou ainda não fizeram) para as utilizarem fora do desporto. Já as utilizaram e com que eficácia? Não as utilizaram, porque motivo(s)? (Danish et al., 1992)

Criar situações de aprendizagem que possam ser similares a situações que venham a ser encontradas em futuros contextos, recorrer ao questionamento (procurando manter os alunos focados na possibilidade de aplicarem as aprendizagens em situações futuras), proporcionar situações que permitam trabalhar a transferência de competências e permitir que os jovens se confrontem com consequências que decorrem do próprio processo de aprendizagem são fatores que, na opinião de Gass (1985) podem facilitar a transferência de competências. Mas este autor diz-nos ainda mais. Considera também que proporcionar situações que facilitam a internalização da aprendizagem que vai sendo construída, ‘chamar’ ao programa ex-alunos que tenham sido bem-sucedidos, responsabilizar os alunos pela própria aprendizagem e proporcionar um acompanhamento (referente a decisões, processos e escolhas) que potencie a transferência de competências, através do recurso à reflexão sobre a prática, são fatores que podem contribuir para a transferência de competências.

O aspeto chave do ensino das competências de vida está na capacidade de ajudar os jovens a definirem e a alcançarem os seus objetivos (Danish et al., 2005) e a aprenderem a transferir competências para novas situações (Danish et al., 2005; Gass, 1985; Gould et al., 2002), em compreender as mudanças que ocorrem no período da adolescência (Danish et al., 2005), redefinindo as competências de vida que precisam de ser adquiridas pelos jovens (Danish et al., 2005; Gass, 1985) e em trabalhar e supervisionar o desenvolvimento da autonomia e a liderança entre pares (Hellison, 2003). É crucial que os jovens definam as suas próprias metas, porque *“if the goal is more important to others than it is to the individual, it is unlikely it will be achieved. Unimportant goals are rarely accomplished. Therefore, to increase the likelihood that energy will be invested in goal attainment...”* (Danish et al., 2005, p. 58).

O período de tempo em que decorrem os programas que visam a transferência de competências de vida parece ter um efeito importante na capacidade de os jovens transferirem competências para novos contextos. Petitpas et al. (2005) sugerem que os programas que visam o desenvolvimento dos jovens devem decorrer durante um período mínimo de nove meses e com pelo menos dez sessões destinadas ao ensino da transferência de competências. Camiré et al. (2013) referem a importância de desenvolver um programa por vários anos, que se desenvolva vários dias por semana. Martinek e Hellison (1997) consideram que é importante manter os jovens durante vários anos no programa, de forma a criarem um sentido de pertença e de associação, de desenvolverem relações pessoais próximas e de se comprometerem com os objetivos do programa. As opiniões veiculada por estes autores (Camiré et al., 2013; Martinek & Hellison, 1997; Petitpas et al., 2005), parecem ser corroboradas por outros estudos, como por exemplo, os estudos desenvolvidos por DeBusk e Hellison (1989), por Martinek et al. (2001), por Walsh et al. (2010) e por Brown e Fry (2011). Enquanto Walsh et al. (2010) verificaram a transferência de competências de vida para novos contextos através da aplicação de um programa desportivo baseado no modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, que decorreu durante dois anos, Martinek et al. (2001), ao aplicarem um programa com a

duração de apenas seis meses (que integrava atividade desportiva e mentorado) constataram que o mesmo se revelou menos eficiente, uma vez que não se verificaram transferências em 63% dos participantes. Também Brown e Fry (2011) e DeBusk e Hellison (1989) verificaram poucas mudanças em resultado de programas de curta duração. No caso de Brown e Fry (2011) o programa (incluía a experimentação de desportos individuais e de equipa) decorreu em 16 sessões, durante 8 semanas e visava fundamentalmente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa. Os autores concluíram que “*is not a very long period to see a change*” (p. 66). DeBusk e Hellison (1989) aplicaram um programa desportivo (com ênfase no voleibol) com uma duração ainda menor (6 semanas; 18 sessões), tendo verificado poucas mudanças no comportamento dos alunos participantes porque os problemas de comportamento evidenciado “*come from a long-term problem and cannot be solved in the short term*” (p. 110).

Tendo em consideração o conhecimento que tem sido produzido (e.g. Brown & Fry, 2011; Camiré et al., 2012; Catalano et al., 2004; Collins et al., 2009; Danish et al., 2002; Gould & Carson, 2008; Gould et al., 2007; Hodge & Danish, 1999; Holt et al., 2009; Holt et al., 2008; Papacharisis et al., 2005; Petitpas et al., 2004; Walsh et al., 2010), é possível considerar que o desporto tem potencial para promover o desenvolvimento de competências de vida nos jovens, quando há intencionalidade no seu desenvolvimento (Danish & Hale, 1981; Gass, 1985; Gould & Carson, 2008; Gould et al., 2002) e existem as condições necessárias para que as competências de vida possam ser ensinadas, aprendidas (Hellison, 2003) e transferidas para novas situações (Danish et al., 2002). O desporto envolve ação, interação e uma variedade de estados emocionais (Martinek & Hellison, 1997), pelo que é um “*highly desirable backdrop*” (Gould & Carson, 2008, p. 60) para ensinar valores e competências de vida aos jovens (Martinek & Hellison, 1997). O desporto é uma atividade generalizada e valorizada pela sociedade, onde os jovens se envolvem com grande facilidade e onde o desenvolvimento de competências é a norma (Hodge & Danish, 1999). Entre as competências que podem ser trabalhadas e desenvolvidas através do desporto, incluem-se: a

responsabilidade pessoal e a responsabilidade social (DeBusk & Hellison, 1989; Hellison, 1995, 2003), a resiliência (Martinek & Hellison, 1997), a capacidade de trabalhar sob pressão, resolver problemas, cumprir prazos e/ou desafios, estabelecer metas, comunicar de forma eficaz, lidar com o sucesso e com o fracasso, trabalhar em equipa e dentro de um sistema, e “*receive feedback and benefit from it*” (Danish & Nellen, 1997, p. 103; Papacharisis et al., 2005, p. 248). De entre os domínios que é possível trabalhar, segundo Gould e Carson (2008) a investigação tem mostrado que existem alguns (domínios) que parecem mais estruturantes, quer pela importância que tem sido atribuída pelos jovens e pelos adultos (e.g. Carnegie Council on Adolescent Development, 1992b; Gould et al., 2006; Gould et al., 2002), quer pelo facto de estarem presentes em alguns programas de intervenção (e.g. Martinek et al., 2001; Martinek & Hellison, 1997; Wright & Burton, 2008). A baixa disponibilidade para assumir responsabilidade pelas ações pessoais, a fraca capacidade de comunicar e interagir com os outros, a incapacidade para resolver problemas, a desmotivação e falta de ética no trabalho, a dificuldade em lidar com a pressão e com as expectativas dos outros, as atitudes desajustadas face ao sucesso, a baixa vontade em trabalhar em equipa e a dificuldade em resistir às pressões para o uso de substâncias, são domínios considerados como muito significativos (Gould et al., 2006; Papacharisis et al., 2005)

A propósito do treino de competências de vida no desporto, Gould e Carson (2008) indicam como domínios mais importantes a gestão do stresse, a gestão do tempo, o desenvolvimento do carácter, a tomada de decisão, as competências de liderança, a capacidade de comunicação, o estabelecimento de laços positivos entre os pares e com adultos e a promoção da autoconfiança e da autoeficácia. Por sua vez, Hellison (1995, 2003) considera que ensinando os alunos a desenvolverem a responsabilidade pessoal e social através da prática desportiva, é possível ajudar as crianças e os adolescentes a assumir a responsabilidade pelo seu bem-estar e aprenderem a serem mais sensíveis e responsáveis (“*more socially and morally responsible*” (Hellison, 2003, p. 242)) pelo bem-estar dos outros.

A competência social é um dos quatro atributos que integram a resiliência, a que Martinek e Hellison (1997) se referiram como sendo uma importante competência de vida que pode ser aprendida e treinada através do desporto. A resiliência, definida no dicionário de Língua Portuguesa como capacidade de defesa e recuperação perante fatores ou condições adversas, é entendida por Catalano et al. (2004) como uma característica que permite aos jovens responderem de forma positiva quando expostos a múltiplos fatores de risco, e por Benard (1993, p. 44) como *“the ability to bounce back successfully despite exposure to severe risks”*. Este autor explica que a resiliência *“has clearly established the self-righting nature of human development”* (p. 44) e que a capacidade de ser resiliente engloba quatro atributos:

- a competência social, que inclui qualidades como ser compreensivo, flexível, empático, atencioso, comunicativo e com sentido de humor. Martinek e Hellison (1997) consideram que a maior qualidade social que distingue os jovens resilientes dos vulneráveis é a capacidade de negociarem confrontos e desafios com os outros;
- a resolução de problemas, que engloba o pensamento crítico e abstrato e a procura de soluções alternativas para um dado problema e implica a capacidade de planear e de recorrer a ajuda;
- a autonomia, que implica conhecimento da própria identidade (*“having a sense of one’s own identity”* (Benard, 1993, p. 44)) para atuar por si e exercer algum controlo sobre o seu envolvimento, que na opinião de Martinek e Hellison (1997) é o mais importante;
- a capacidade para projetar o futuro, que implica a capacidade de definir objetivos, ser persistente e ter esperança num futuro melhor.

Benard (1993) assume que precisamos de conhecer as pressões e os problemas a que os jovens estão sujeitos, porque eles precisam realmente de ajuda para superarem os riscos que enfrentam: *“we must move beyond a focus on the ‘risk factors’ and problems in order to create the conditions that will facilitate”* (p. 44). E o desporto pode fazer isso.

1.2.3 Características dos programas desportivos que visam o desenvolvimento de Competências de Vida

No estudo *Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity*, Martinek e Hellison (1997), descrevem os fatores sociais e psicológicos que podem ajudar os jovens a superar os desafios e riscos que estão associados a situações de pobreza e, simultaneamente, sugerem caminhos possíveis para o desenvolvimento da resiliência e apontam o desporto (*physical activity*) como um meio que pode promover a resiliência, através de um “*growth and renewed optimism*” (p. 34). Benard (1993), como vimos anteriormente, define jovens resilientes como pessoas com capacidade para recuperarem com sucesso apesar da exposição a riscos graves e indica que a resiliência tem quatro atributos: competências sociais, competências para resolver problemas, autonomia e capacidade para projetar o futuro. Por sua vez, Martinek e Hellison (1997) falam de três atributos principais: as competências sociais; a autonomia; o otimismo e esperança no futuro. Destes três atributos, a falta de esperança é o que tem maior impacto na vulnerabilidade dos jovens desfavorecidos (em relação às situações de risco) e tem sido associada a dois principais fatores: a influência de pessoas significativas e as condições ambientais. Compreender os fatores que podem afetar a resiliência, assim como outras competências necessárias ao desenvolvimento positivo dos jovens, constitui um importante contributo para o desenvolvimento dos programas que visam o desenvolvimento de competências de vida (Martinek & Hellison, 1997).

Os programas que visam o desenvolvimento de competências de vida devem proporcionar um número significativo de oportunidades para a implementação das linhas de orientação a que acabamos de nos referir. Neste tipo de programas incluem-se, obviamente, os que utilizam o desporto como matéria de ensino, porque a prática desportiva é, pela sua natureza, “*active, interactive, highly emotional*” (Martinek & Hellison, 1997, p. 44) e oferece, por isso, a possibilidade de se desenvolverem valores e competências de vida.

O número de contextos em que as pessoas necessitam de ter sucesso aumenta ao longo da vida (e.g. a criança só precisa de ter sucesso na sua família, o adolescente precisa de ter sucesso na família, na escola e no grupo

de amigos, e o adulto precisa de ter sucesso não apenas na família e no grupo de amigos, mas também no trabalho e na comunidade em geral) e o conceito «ser bem-sucedido» varia de acordo com o contexto e com o indivíduo (Danish et al., 2002; Danish & Nellen, 1997), uma vez que é provável que pessoas de um mesmo ambiente sejam diferentes entre si, de acordo com as competências de vida que já adquiriram e tendo em conta os seus próprios recursos e oportunidades (Catalano et al., 2004; Martinek & Hellison, 1997). Por esta razão, os programas desenhados para o desenvolvimento de competências de vida devem atender não apenas ao contexto, mas também ao nível do desenvolvimento dos diferentes jovens (capacidade para mobilizar competências prévias e novos conhecimentos), porque “*the needed life skills may not be the same for individuals of different ages, ethnic and/or racial groups, or economic status*” (Danish & Nellen, 1997, p. 102). A planificação e o desenvolvimento dos programas devem ser feitos a partir dos pontos fortes dos jovens e devem considerar as necessidades de apoio e a criação de situações desafiadoras capazes de promoverem o seu envolvimento (Quinn, 1999). Tendo em consideração que os programas visam o desenvolvimento de competências de vida, é importante que sejam construídos com os jovens e para os jovens (Danish et al., 2007; Hodge & Danish, 1999). Num estudo desenvolvido pelo Carnegie Council on Adolescent Development (1992b) foi verificado que os adolescentes querem (1) ter uma voz ativa na determinação dos programas, (2) querem aprender e praticar novas competências, (3) querem passar mais tempo com adultos cuidadores e com outros jovens e (4) querem divertir-se. Também Hodge e Danish (1999) referem vários motivos que levam os jovens a envolverem-se no desporto: 1) a diversão; 2) a afiliação; 3) a demonstração de poder; 4) a melhoria da capacidade física; 5) a excelência; 6) a emoção ou excitação que decorre da prática desportiva; 7) a independência; 8) as recompensas. Destes motivos, os mais comuns são: melhorar a capacidade física, diversão, estar com os amigos ou fazer novos amigos (competência social por meio de relações entre pares).

A partir dos trabalhos de Martinek et al. (2001), de Walsh et al. (2010) e de Quinn (1999) poderá considerar-se que há um equilíbrio entre a vontade dos

alunos e o que é possível fazer por eles. Martinek et al. (2001) referem que a atividade física oferece aos jovens a oportunidade de interagirem e de se poderem divertir com outras pessoas e que, interagindo e participando em tomadas de decisão conjuntas, desenvolvem competências com significado para a vida adulta. Walsh et al. (2010) assumem que estabelecer relações pedagógicas significativas é fundamental em programas de desenvolvimento de jovens e que essas relações facilitam o envolvimento dos adolescentes e facilitam o desenvolvimento dos programas. Por sua vez, Quinn (1999) diz-nos que os programas que oferecem atividades atrativas para os jovens, promovem o seu desenvolvimento saudável e suscitam um nível de participação capaz de fazer a diferença na vida de muitos jovens. Ainda segundo Quinn (1999), o aporte teórico disponível sugere que os adolescentes precisam de oportunidades para (1) se desenvolverem fisicamente, (2) para adquirirem competências, (3) para se conhecerem melhor, (4) expressarem a sua criatividade, (5) interagirem positivamente com os pares e com adultos, (6) desenvolverem um sentido de estrutura e de limites e (7) participarem de forma significativa num trabalho autêntico.

O Carnegie Council on Adolescent Development (1992a) refere que, independentemente dos conteúdos e abordagens, “*there are ten principles of best practice in community-based youth development programs*” (p. 79). Destes dez princípios, sete serão comuns aos programas desportivos realizados no âmbito do desporto escolar⁸: 1) adequar o conteúdo e os processos às necessidades e interesses dos jovens; 2) reconhecer, valorizar e responder ao conhecimento e às experiências anteriores dos jovens; 3) conseguir o tempo e a atenção dos jovens; 4) colaborar com as famílias e a escola e outros parceiros na comunidade; 5) Intensificar o papel dos jovens como os recursos da comunidade; 6) especificar e avaliar os resultados pretendidos; 7) criar uma estrutura organizacional sólida e uma liderança forte e comprometida.

As opiniões de Martinek e Hellison (1997) e de Catalano et al. (2004) estão alinhadas com o Carnegie Council on Adolescent Development (1992a). Aqueles autores consideram que na planificação dos programas que visam o

⁸ São referidos os programas desenvolvidos no âmbito do Desporto Escolar porque o estudo de caso que nos propomos desenvolver decorre nesse contexto.

desenvolvimento de competências de vida deve ser observada a necessidade de: 1) promover o desenvolvimento das capacidades e competências que os jovens já possuam e enfatizar as suas atitudes e destrezas; 2) promover o desenvolvimento integral da pessoa (desenvolvimento emocional, social, educacional e físico; 3) respeitar a individualidade dos jovens, considerando as diferenças culturais e as necessidades específicas para o seu desenvolvimento, assim como as mudanças comportamentais que são ditadas pela pressão das suas vidas diárias; 4) dar empoderamento (*empowerment*) aos jovens, encorajar os jovens a terem voz, a terem o controlo das suas vidas através de uma participação ativa, a assumirem responsabilidades de liderança; 5) comunicar aos jovens, de forma clara e explícita o conjunto de valores e expectativas criadas em relação ao programa; 6) ajudar os jovens a perspetivar futuros possíveis; 7) promover um ambiente em que os jovens se sintam física e psicologicamente seguros; 8) manter o programa com um número reduzido de jovens e encorajá-los a permanecerem no programa por vários anos, no sentido de criarem um sentido de pertença e de vínculo; 9) manter a conexão com a comunidade local, criando vínculos no bairro e valorizando a comunidade; 10) proporcionar diretrizes fortes e sólidas capazes de fazer o programa funcionar apesar dos obstáculos; 11) proporcionar relações significativas com o adulto que protege e cuida dos jovens.

Na opinião de Quinn (1999), os bons programas: a) ouvem atentamente os jovens na fase de planeamento e atribuem papéis significativos, envolvendo os jovens na implementação do programa; b) são sensíveis às diferenças entre jovens adolescentes, particularmente as baseadas na raça, etnia, nível socioeconómico e género; c) avaliam a sua concorrência e encontram formas de tornar os seus programas mais atrativos do que atividades passivas ou antissociais; d) mantêm relações de trabalho com os pais e outros parceiros na comunidade, em nome dos jovens; e) encorajam os jovens a assumir papéis de liderança na sua organização, contribuindo para o desenvolvimento do grupo; f) definem com clareza os objetivos que devem ser alcançados e avaliam o trabalho desenvolvido; g) são bem geridos, estáveis e mantêm um compromisso de continuidade com os jovens.

Por sua vez, Escartí Carbonell et al. (2009) dizem-nos que: *“el desarrollo positivo en los niños jóvenes ocurre cuando se dan estas circunstancias: 1) las actividades del programa son voluntarias y motivantes en sí mismas, las reglas están claras y requieren esfuerzo y compromiso; 2) el entorno es acogedor y seguro, dirigido por un adulto competente que respeta a los niños; 3) las actividades deportivas se utilizan como metáfora para enseñar habilidades y competencias para la vida ; 4) se enseña a los niños a aplicar lo que aprenden en el programa, a otros contextos de su vida diferentes del deporte”* (p. 48).

Apesar de os programas que visam o desenvolvimento de competências de vida poderem ser adaptados (por forma a serem desenvolvidos) às aulas de Educação Física, por onde passam todos os jovens em idade escolar e onde é possível desenvolver competências sociais, desde que os objetivos de aprendizagem sejam previamente definidos e o planeamento devidamente estruturado para alcançar estes objetivos (Goudas & Magotsiou, 2009), é fora do âmbito curricular⁹, por exemplo no desporto escolar, no tempo livre dos alunos e onde eles estão por vontade própria, que estes programas poderão ter mais impacto. Enquanto a disciplina de Educação Física se rege por um currículo Nacional (Jacinto, Carvalho, et al., 2001; Jacinto, Comédias, et al., 2001) que, embora adaptado à realidade de cada escola, integra sempre diversas modalidades desportivas, as turmas são (na sua constituição) grandes e heterogéneas em termos de capacidades, conhecimentos, gostos e apetência pela prática desportiva, o Desporto Escolar (atividade externa) desenvolve-se através de grupos/equipas que trabalham apenas uma modalidade ao longo de vários anos (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar [GCDE], 2013). Quando os alunos integram o Desporto Escolar, fazem-no por vontade própria e escolhem a modalidade a que se pretendem dedicar. Os grupos são mais reduzidos (normalmente não excedem os 20 alunos) e homogéneos em termos de capacidades e interesses. O relacionamento entre os alunos e com o professor torna-se ainda mais estreito, o que é facilitado pela continuidade do trabalho ao longo dos anos de permanência no grupo. A participação no grupo implica saídas (o número de

⁹ Estamos a considerar o caso específico de Portugal.

saídas depende do quadro competitivo e da passagem à fase seguinte) que proporcionam mais situações de convívio e diversão dentro do próprio grupo e a oportunidade de conhecer novas pessoas e criar novos amigos. Entre outros aspetos, estes grupos de Desporto Escolar, ao assumirem a forma de clube e de trabalharem com pequenos grupos de alunos, que estão de livre vontade e onde se podem manter por vários anos, têm o poder de criar condições muito favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho que vai de encontro às expectativas dos alunos, que foram referidas por Carnegie Council on Adolescent Development (1992b) e por Hodge e Danish (1999), e assumir características como as enunciadas por Carnegie Council on Adolescent Development (1992a), por Martinek e Hellison (1997), por Quinn (1999) e por Escartí Carbonell et al. (2009), podendo, por isso, criar condições para o desenvolvimento de competências de vida.

1.2.4 O papel do professor no processo de desenvolvimento de competências de vida

1.2.4.1 Acerca da relação pedagógica

A investigação que tem sido feita a propósito das competências de vida tem mostrado que a qualidade das relações entre professores/treinadores e alunos/atletas tem influenciado a vida de muitos jovens e que desempenha um papel significativo no seu desenvolvimento social e desportivo (Jowett, 2005). Trata-se de uma relação situacional que (desejavelmente) é caracterizada por uma ligação emocional que se reflete em confiança, cuidado, respeito e numa relação de compromisso, que se caracteriza pela motivação para manter uma relação de proximidade ao longo do tempo (Jowett, 2007). A confiança mútua, o respeito e o apoio são considerados entre os principais aspetos que contribuem para relações bem-sucedidas entre professores/treinadores e alunos/atletas. Quando o professor/treinador gosta verdadeiramente (*harmonious passion*)¹⁰ do trabalho que desenvolve, sente-se mais seguro e

¹⁰ “*Harmonious passion refers to a strong desire to engage freely in the activity that one loves and results from an autonomous internalization of the activity into the person’s identity. This*

menos defensivo, o que lhe permite dar mais autonomia e apoio aos atletas, incentivar a sua iniciativa e considerar as suas perspetivas. Esta relação com a profissão contribuiu para que desenvolva um trabalho de qualidade com, e para, os alunos/atletas. A autonomia e o apoio que resultam de uma liderança que ouve, que dá voz, que compreende e que respeita, leva a que os atletas se sintam impelidos a desenvolver vínculos emocionais positivos, fortes e duradouros com o seu treinador (Lafrenière et al., 2011).

A investigação tem mostrado que os professores/treinadores têm uma grande influência no contexto desportivo e têm o poder de criar climas motivacionais que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Gould & Carlson, 2010; Gould & Carson, 2008; Gould et al., 2002; Gould et al., 2012). Os jovens apresentam níveis mais elevados de motivação, menos ansiedade e sentem mais satisfação em estar com os colegas do grupo/equipa, quando os professores/treinadores utilizam reforços positivos, conseguem explicar bem e evitam o recurso a castigos (Gould & Carlson, 2010; Gould et al., 2007). Tem sido também mostrado que são os professores/treinadores mais experientes que utilizam estratégias que se revelam mais eficazes no desenvolvimento pessoal dos jovens (Gould et al., 2007). Partindo da noção de que ser professor não se traduz apenas naquilo que se faz, mas sobretudo naquilo que se é, Hellison (2003) considera que o professor deve comprometer-se com o desenvolvimento dos jovens, colocando-os em primeiro lugar. O professor deve estar em sintonia com os alunos, estar atento à individualidade de cada um, centrar-se nas suas forças e capacidades, dar-lhes voz e permitir-lhes que treinem a autonomia, dando-lhes poder e responsabilizando-os pelos seus atos, mantendo-se, no entanto, fiel às suas convicções.

Na opinião de Rosado e Ferreira (2011), a otimização do ambiente de aprendizagem exige um ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, que seja percebido como um ambiente afetivo capaz de influenciar variáveis como a motivação, a coesão do grupo, a gestão de conflitos e emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e

process occurs when individuals have willingly accepted the activity as important for them without any contingencies attached to it" (Lafrenière et al., 2011, p. 145)

social. Esta forma de perceber o trabalho do professor/treinador liga com os dez princípios enunciados por Cunha (1996) a propósito de uma relação pedagógica baseada na autonomia: o princípio da fascinação, o princípio da expectativa, o princípio do respeito, o princípio do encorajamento, o princípio da compreensão, o princípio da confrontação, o princípio das consequências, o princípio da negociação criativa, o princípio do diálogo e o princípio da exigência. Graça (1999) também nos fala de autonomia, quando refere que uma relação pedagógica autêntica pressupõe que o aluno/atleta seja um indivíduo ativo e consciente da sua própria aprendizagem. Advoga que a autonomia está fundada na capacidade de julgar, de decidir e de agir livremente, o que implica conhecimento, competência, sentido de responsabilidade e respeito pelos outros e pelo interesse coletivo.

A criação de climas motivacionais (Gould & Carlson, 2010; Gould & Carson, 2008; Gould et al., 2002; Gould et al., 2012), a utilização de estratégias eficazes (Gould et al., 2007), o comprometimento com o desenvolvimento dos jovens (Hellison, 2003), a otimização de um ambiente de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011), o recurso a princípios pedagógicos (Cunha, 1996) e o desenvolvimento de uma relação pedagógica autêntica (Graça, 1999) capazes de promover o desenvolvimento de competências de vida, para além de requererem a definição de objetivos e de estratégias, requerem também “*teacher qualities*” (Hellison, 2003, p. 243)

1.2.4.2 Características do professor

A propósito do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos alunos, Escartí Carbonell e Marín Suelves (2005) subscrevem a opinião de Martinek et al. (2001), ao considerarem que o professor deve ter a capacidade de disfrutar da companhia dos alunos, deve preocupar-se com os valores pessoais dos alunos, deve ser paciente, deve manter as promessas e cumpri-las e deve conseguir comunicar de modo eficaz. As autoras Escartí Carbonell e Marín Suelves (2005) referem-se a estas características da seguinte forma:

- ter a capacidade de disfrutar da companhia dos alunos – conseguir identificar os problemas, as preocupações, os medos e os pontos de vista dos alunos para os conseguir entender e poder ir ao encontro dos seus anseios¹¹.
- preocupar-se com os valores pessoais dos alunos – os aspetos éticos devem ser debatidos no grupo de alunos, quando o professor verifique que não há coincidência entre os seus valores e os valores dos alunos.
- ser paciente – o papel do professor é de ajudar os seus alunos, sobretudo em situações de difícil diálogo (*“El profesor ... es un adulto maduro que tiene como misión ayudar a sus estudiantes, sin esperar que ellos le refuercen su autoestima ”* (p.52)). Para os alunos deve ser claro que o professor é um adulto que se preocupa com eles. Por isso, ser paciente significa compreender as falhas dos jovens e proporcionar-lhes situações que potenciem o seu desenvolvimento pessoal e social. É uma tarefa que implica autocontrolo e resiliência, e carinho e respeito pelos alunos.
- manter as promessas e cumpri-las – É um aspeto crucial para o reconhecimento do professor como uma pessoa credível. As regras devem ser claras, os objetivos concretos e viáveis e as decisões do professor são para levar a cabo. Tanto as sanções como os prémios devem ser negociados entre o professor e os alunos e uma vez definidas as normas de funcionamento do grupo, terão de ser cumpridas sem exceção.
- conseguir comunicar de modo eficaz – são referidas seis regras:
 - o professor deve ser capaz escutar os alunos e de ouvir as suas emoções (*“primera regla de oro”* (p. 53));
 - o professor deve colocar questões abertas aos alunos de forma a levá-los a refletir sobre as respostas que dão;
 - o professor deve sentir-se confortável com o silêncio dos alunos quando lhes faz perguntas; as respostas nem sempre são imediatas¹²;

¹¹ Esta é uma qualidade que Escartí Carbonell e Marín Suelves consideram básica porque os alunos têm a capacidade de perceber se os adultos os entendem e se os respeitam.

¹² O professor deve dar tempo aos alunos para que reflitam sobre as situações em causa e sejam capazes de encontrar as suas respostas.

- a comunicação não verbal do professor tem um papel importante (os gestos, a postura corporal, o contacto visual, a segurança com que fala e a capacidade de perceber que os alunos estão interessados no que é dito);
- deve ser claro para os alunos que o professor está interessado no que lhe dizem;
- o professor deve utilizar uma linguagem cuidada e perceptível.

A partir de estudos realizados sobre treinadores experientes, Gould et al. (2002, 2007) dão-nos conta de princípios que devem ser observados na implementação de programas que visam o desenvolvimento de competências de vida e das estratégias que poderão ser utilizadas. Estes princípios e estas estratégias estão alinhados com trabalhos de diversos autores (e.g. Carnegie Council on Adolescent Development, 1992a; Escartí Carbonell et al., 2009; Hellison, 1995; Martinek et al., 2001; Quinn, 1999; Walsh et al., 2010)

De entre outros princípios que podem ser considerados na implementação de um programa que prevê o desenvolvimento de competências de vida, o trabalho desenvolvido por Gould et al. (2002) sugere que os treinadores/professores devem:

- Manter uma relação de constante comunicação com os jovens (uma política de ‘porta aberta’);
- Promover o bem-estar dos jovens;
- Agir com flexibilidade e ter em conta a personalidade de cada jovem;
- Enfatizar a disciplina e os papéis (trabalho em grupo), estabelecer metas e lembrar a importância de trabalhar em função dessas metas;
- Responsabilizar os jovens pelas suas ações e tornar claro que as punições são sempre dirigidas ao comportamento e não à pessoa em si.

A propósito do estudo sobre o ensino de competências de vida através do futebol (*National Football League Charities*) com alunos do ensino secundário (*High School*), Gould et al. (2007) concluíram que os treinadores não viam o treino de competências de vida como algo que tivesse que estar separado de estratégias gerais de treino. Para além disso, o desenvolvimento

peçoal dos jovens era uma prioridade, como é perceptível através das estratégias utilizadas que se agrupam em duas dimensões, conforme apresentado no Quadro 1: (a) as estratégias gerais de *coaching*, que evidenciam o desenvolvimento de uma relação de cuidado, de respeito, de confiança, de colaboração e de proximidade; (b) as estratégias referentes ao desenvolvimento desportivo, que se referem ao desenvolvimento desportivo e ao ensino de competências de vida.

Quadro 1 - Estratégias para a implementação de competências de vida (adaptado de Gould et al., 2007)

(a) Estratégias gerais de Coaching	Relações	Cuidar / tratar com respeito (como jovens adultos)
		Comunicação (comunicar com cuidado e com tato)
	Normas / Responsabilidade	Expectativas / regras / prestação de contas (clareza)
		Infração de regras (responsabilizar / penalizar)
	Outros	Flexibilidade
		Individualizar (individualizar <i>feedbacks</i>)
		Diversão / humor
		Treinador como um modelo
	Lidar com outras pessoas	Informar
		Lidar com funcionários (com respeito)
Trabalhar em equipa com outros treinadores		
	Lidar com os pais (envolver os pais)	
(b) Estratégias de Desenvolvimento do Jogador	Estratégias de melhoria de desempenho	Motivação
		Definir e alcançar objetivos (lembrar os objetivos)
		Construir a equipa (fortalecer ligações / reestruturação)
	Ensinar Competências para a Vida	Resultados académicos (ênfatisar a importância de conseguir bons resultados escolares)
		Promover a transferência de Competências de Vida
		Ensinar competências e valores (conversar com os jovens sobre a necessidade de ser disciplinado)

Tendo por base um estudo sobre as preferências dos jovens, em relação a atividades extracurriculares, o Carnegie Council on Adolescent Development (1992b) dá-nos conta das características que os jovens referem em relação ao professor ideal e à perceção que os jovens têm sobre a idade dos professores. Em relação à idade, os alunos percebem os adultos mais velhos (adultos a

partir dos 25 anos) como sendo mais confiáveis e mais experientes. Quanto às características do professor ideal, os jovens consideram que deve ter boas competências interpessoais. Deve ser um professor generoso, divertido, bom ouvinte, afável, carinhoso, que não discrimine as pessoas, consistente na sua atuação, digno de confiança, e verdadeiramente interessado nos jovens, enquanto pessoas. Idealmente, o professor deve ser capaz de criar um ambiente acolhedor e estimulante. Os jovens manifestaram a necessidade de que os adultos sejam capazes de os orientar, de os educar e de os ajudar a estruturarem as suas vidas. Muitos jovens expressaram o desejo de que os adultos sejam pessoas em quem possam confiar, que os respeitem, e que os ensinem a "fazer o que está correto". Apesar de se interessarem por atividades organizadas, os jovens não gostam de lidar com adultos demasiado exigentes, que os mandam fazer coisas que eles não querem fazer ou não se sentem capazes de fazer. Referiram ainda que preferem envolver-se em programas com que se identifiquem, que respondam aos seus interesses e em que possam ter uma voz ativa nas decisões que são tomadas. Esta é uma alusão aos programas que lhes permitem participar nas tomadas de decisão, desenvolver a capacidade de escolha, treinar a autonomia e desenvolver o sentido de ser e de pertencer.

Num estudo realizado em Portugal, em que foi investigado o modo como alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico percecionam a relação pedagógica, Amado et al. (2009) referem que os alunos invocaram e valorizaram a simpatia, a serenidade, a tolerância, a paciência, a compreensão, o respeito, a equidade, a igualdade, a justiça e a imparcialidade. Foi também verificado pelos autores, que estas características, bem como os valores e as atitudes dos professores, parecem ter um peso considerável na relação que desenvolve no espaço de aula, nas aprendizagens conseguidas e nos sentimentos positivos dos alunos.

Temo-nos vindo a referir ao Desenvolvimento Positivo da Juventude e das Competências de Vida. Relativamente às Competências de Vida, escrevemos sobre a sua definição, o modo como podem ser desenvolvidas

através da prática desportiva e como podem ser transferidas para contextos exteriores ao desporto. Fizemos, depois, uma referência muito sumária às características dos programas desportivos que visam o desenvolvimento de Competências de Vida, e terminamos (esta primeira parte da revisão da literatura) referindo-nos ao papel do professor no processo de desenvolvimento das Competências de Vida dos jovens. Mais concretamente, começamos por escrever sobre a qualidade das relações que precisam de ser estabelecidas entre o professor/treinador e os alunos/atletas e concluímos com a referência às características que são desejáveis no professor, à luz do que tem sido referido pelos autores e do que tem sido dito pelos jovens.

2 Modelos de instrução

2.1 Do ensino centrado no professor, ao ensino centrado no aluno

A maior parte dos modelos de ensino enquadram-se num *continuum* (Metzler, 2000; Rink, 2001) entre o modelo de instrução direta, em que são privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, “*onde o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos*” (Mesquita & Graça, 2011, p. 48) e os modelos de ensino indiretos, que são mais implícitos e mais holísticos na abordagem do conteúdo (Rink, 2001).

Enquanto no modelo de instrução direta os professores estruturam de forma pormenorizada as situações de aprendizagem e fazem uma monitorização elevada da atividade motora dos alunos, nos modelos de ensino que apelam a um trabalho cooperativo e mais autónomo dos alunos é preciso garantir que o processo de aprendizagem não seja comprometido. Torna-se indispensável que os professores criem estruturas que suportem e preparem os alunos para trabalharem em grupo de forma autónoma, responsável e produtiva (Hoffman, 2002; King, 2002; Prichard et al., 2006; Ward & Lee, 2005). A este propósito, Mesquita e Graça (2011) consideram ser necessária a criação de um ambiente propício à aprendizagem, o que “*requer que o professor*

equilibre as medidas de direção e controlo externo com as necessidades de intervenção autónoma e espaço de iniciativa dos alunos” (p. 45).

A aprendizagem entre pares, a que Ward e Lee (2005) chamam “*Peer-Assisted Learning*” e Metzler (2000, 2011) designa por “*Peer Teaching model*” é um modelo de ensino que pode ser considerado uma variante da instrução direta, em que os alunos são utilizados para ensinarem a outros alunos. No entanto, os jovens que assumem temporariamente o papel de professor (*tutor*) e os que estão a ser ensinados (*learner*) trabalham “*cooperatively to assist other in completing assigned learning tasks*” (Metzler, 2000, p. 292). Este modelo tem como principais vantagens o aumento do tempo de envolvimento na tarefa e mais oportunidades de resposta motora, de correção dos erros e de ajuda e encorajamento (Metzler, 2000). Mas, apesar das vantagens também podem surgir dificuldades. A este propósito, Ward e Lee (2005) referem que por vezes têm surgido problemas resultantes da falta de conhecimento dos papéis e dificuldades na resolução de problemas, pelo que, sublinha Metzler (2000), os professores devem ajudar os alunos que ensinam (*tutor*) a compreender e a realizar as tarefas que são da sua responsabilidade. Para além disso, os professores precisam também de controlar a qualidade do trabalho que é desenvolvido e de estarem atentos às questões éticas.

Este modelo ganhou importância não apenas através da teoria de Vygotsky (Zona de Desenvolvimento Proximal), por considerar que a resolução de problemas pode ser conseguida com a colaboração de pares mais capazes, apesar do foco ser posto prioritariamente na relação Professor / Aluno, mas também através da Teoria de Equilíbrio de Piaget (Ward & Lee, 2005). Na perspetiva de Piaget, a aquisição do conhecimento desenvolve-se em quatro etapas (sensório-motor - até aos 2 anos; pré-operacional – dos 2 aos 7 anos; operacional concreto – dos 7 aos 11 anos; operacional formal - a partir dos 11 anos) e através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. No processo de assimilação o aluno assimila a nova informação quando é similar à que já conhece. No processo de acomodação o aluno confronta-se com informação diferente do que conhece, que o leva a modificar o seu pensamento

e a acomodar-se às novas circunstâncias. No processo de equilibração a construção do conhecimento é feita através da reflexão sobre um conflito criado por dois pontos de vista diferentes (Ward & Lee, 2005). O modelo atual é, para Kuhn (1972) a fonte da mudança “*not in the sense of determining its form*” (p. 842), mas apenas enquanto fator de estimulação do processo de desenvolvimento da criança. Assim, na perspectiva de Piaget, o processo de construção do conhecimento resulta de um processo “*que se encontra vinculado ao percurso de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, (...) em função de uma sequência hierarquizada, invariante e universal de estádios que, pelo facto de condicionar a sua relação com a realidade envolvente, condiciona o processo de construção do conhecimento em que esses sujeitos se envolvem*” (Trindade & Cosme, 2010, p. 47).

A aprendizagem cooperativa surge na década de 70 do século passado (Slavin, 1981) e, entre os modelos utilizados na educação, é hoje um dos modelos instrucionais mais reconhecidos a nível mundial (Metzler, 2000, 2011). A aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela constituição de grupos de alunos que trabalham cooperativamente para alcançarem objetivos comuns (Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1994; Metzler, 2000, 2011; Slavin, 1983; Slavin, 1985). Através da aprendizagem cooperativa os alunos podem desenvolver competências motoras, trabalhar juntos como uma equipa, ajudarem-se mutuamente, assumirem a responsabilidade pelas próprias aprendizagens e desenvolverem a capacidade para dar e receber *feedbacks* (Dyson, 2001; Dyson & Rubin, 2003; Kagan, 1994).

2.2 A aprendizagem cooperativa

2.2.1 Definição, origem e evolução da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é um “*set of instructional methods*” (Slavin, 1987, p. 1161), “*a generic term that refers to numerous methods for organizing and conducting classroom instruction*” (Johnson et al., 2000, p. 3), “*a set of teaching strategies*” (Metzler, 2000, p. 221), em que os alunos trabalham juntos para realizarem aprendizagens em conjunto, ensinando-se e aprendendo uns

aos outros (Slavin, 1991). Metzler (2000, 2011) assume que a aprendizagem cooperativa não é “*really a model by itself*” (p. 221; p. 228) porque, explica, a aprendizagem cooperativa integra um conjunto de estratégias de ensino que partilham atributos chave, sendo o mais importante a organização de grupos de alunos que trabalham em conjunto para alcançarem um objetivo comum, determinado pelo professor (Johnson et al., 1994; Kagan, 1994). No entanto, e apesar de a aprendizagem cooperativa não poder ser considerada um modelo, em si, mas tendo em conta que as estratégias utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa partilham atributos comuns (recompensas para a equipa, responsabilidade individual e igual oportunidade de êxito para todos os alunos) e procedimentos de instrução, Metzler considera que “*it is possible to regard them as a formal instructional model*” (Metzler, 2000, p. 223; 2011, p. 230). Assim, apoiando-nos nesta perspetiva, passaremos a considerar a aprendizagem cooperativa como modelo de instrução.

A aprendizagem cooperativa pode ser utilizada com propósitos e configurações diferentes (Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1994) e pode assumir, tanto um carácter formal, como um carácter informal (Johnson et al., 1994). Enquanto a aprendizagem cooperativa informal, utiliza o trabalho conjunto desenvolvido em grupos *ad-hoc*, durante alguns minutos de uma aula, para facilitar a sistematização dos assuntos tratados durante a instrução direta, a aprendizagem cooperativa formal, objeto do nosso estudo, que a partir de agora passaremos a designar apenas por ‘aprendizagem cooperativa’, caracteriza-se pelo desenvolvimento de trabalho conjunto que se prolonga por várias semanas, ou mesmo por um período mais alargado de tempo, com a intenção de se concluírem tarefas específicas e de se atingirem objetivos comuns de aprendizagem.

A capacidade para trabalhar em conjunto vem desde o tempo dos nossos ancestrais (para conseguir comida e conseguir mais proteção) e terá contribuído para o sucesso reprodutivo da espécie e parece ter sido a melhor estratégia de sobrevivência. Trata-se de um comportamento que é comum a vários organismos. A este propósito, Pennisi (2005) refere a perplexidade de Charles Darwin quando percebeu a constituição de grupos sociais no reino

animal em que “*most individuals work for the common good*” (p. 93). Uma das primeiras referências escritas, citada por Johnson e Johnson (1999), é uma passagem do Livro Eclesiastes, um dos Livros Sapienciais, que remontará aos anos 500 A.C. e que se refere à vida partilhada¹³:

“É melhor dois do que um só: tirarão melhor proveito do seu esforço. Se caírem, um ergue o seu companheiro. Mas ai do solitário que cai: não tem outro para o levantar! ...Se um só é oprimido, dois já conseguem resistir a isso; o cordel dobrado em três não se parte facilmente.”
ECLÉSIASTES 4: 9-12 (Alves H. (Coord.), 2003, p. 1040)

A cooperação, no âmbito do ensino, começou a ser discutida no início do século XX, mais precisamente, nos anos 20, através de investigações laboratoriais em pequena escala (Slavin, 1981), mas é na segunda metade deste século que a investigação em educação começa a ganhar mais importância (Slavin, 1987). As preocupações com os métodos de ensino (adequados aos diferentes contextos de aula), a necessidade de ter que se recorrer à constituição de grupos de trabalho com diferentes composições para dar resposta ao cumprimento de objetivos que considerem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, começa a inquietar os investigadores. No entanto, as dúvidas são muitas, como nos refere Ellisor (1960).

“Experimentation and research have emphasized grouping within the class as a way of improving the learning and meeting the individual needs of its members. There is little evidence that indicates the best approach to this class grouping. Different purposes and different situations will require different procedures. There is nothing magical about groups; they do not necessarily provide better leaning...” (Ellisor, 1960, p. 428)

Slavin (1987) também mostra preocupação com a necessidade de se investigarem as circunstâncias em que o trabalho que é feito em pequenos grupos (que nesta altura já utiliza o termo ‘*cooperative learning*’) se traduz em melhores resultados de aprendizagem, quando comparados com os resultados

¹³ “...Este espírito solidário, à partida, pode ter várias motivações: amizade ... interesse comum; mas constitui sempre um factor positivo na vida” (Alves H. (Coord.), 2003, p. 1040)

obtidos através dos métodos tradicionais. O autor refere que os últimos 15 anos¹⁴ têm sido marcados por um novo interesse em estudar a aprendizagem cooperativa, não como um complemento aos métodos de ensino tradicionais, mais centrados no professor, mas como estratégias alternativas e coerentes de organização do espaço de aula com vista ao desenvolvimento das aprendizagens que são feitas nas áreas curriculares, que chamou de fundamentais (*“in fundamental curriculum areas, from mathematics to language arts to science and social studies”*) (p. 1161). No entanto, chama a atenção para a dificuldade que decorre do facto de os investigadores, por serem de diferentes áreas do conhecimento (*“... from educational, social, clinical, and developmental psychology to sociology and anthropology”*) (p. 1161) e de utilizarem assunções implícitas, que não são partilhadas por todos. Mais tarde, em 1996, Slavin volta a referir-se à falta de conhecimento robusto sobre a eficácia das diferentes estratégias e das condições em que a aprendizagem cooperativa pode influenciar positivamente as aprendizagens.

“there is still a great deal of confusion and disagreement about why cooperative learning methods affect achievement and, even more importantly, under what conditions cooperative learning has these effects”
(Slavin, 1996, p. 44).

Slavin (1987) assume que a investigação em educação começou a ganhar força nos anos 60. Para isso, terá contribuído o facto de os grupos de discussão, os grupos de projeto e os grupos de vários tipos de trabalho de pares já existirem há muito na educação, e de a utilização eficaz de tais grupos já fazer parte da formação de professores em muitos países. Mas é na década de 70 que se dá início à investigação sobre a aplicação da cooperação em sala de aula. A este propósito, Slavin (1991) lembra o trabalho desenvolvido por quatro grupos de investigadores, um em Israel e três nos Estados Unidos, que *“began independently to develop and study cooperative learning methods in classroom settings”* (p. 72). Nas duas primeiras décadas de investigação em contexto de sala de aula, os estudos centravam-se nos conteúdos académicos

¹⁴ Deve ser considerado o ano de 1987, em que Slavin publicou o estudo em que fez esta asserção.

(e.g. “*from mathematics to language arts and social studies*” (Slavin, 1991, p. 71)), no entanto, a partir dos anos 90, começam a surgir os primeiros trabalhos referentes à aprendizagem cooperativa nas aulas de Educação Física. Por exemplo, Dunn e Wilson (1991) apresentam diretrizes referentes à abordagem deste modelo. Sugerem que os professores devem adequar a sua atuação às exigências específicas da nova metodologia e apresentam dois exemplos de aula em que é utilizada esta nova abordagem. Mas é sobretudo a partir do final da década de 90 que a Educação Física começa a ser mais estudada, embora o número de estudos continue a ser relativamente baixo, quando comparado com as áreas académicas (Metzler, 2011).

A opinião de Johnson e Johnson (1999) confirma a preferência que os investigadores têm tido pelo estudo da aprendizagem cooperativa nas áreas académicas, quando consideram que os últimos cem anos foram marcados pela produção de uma grande quantidade de estudos, que comparam os efeitos da cooperação, da competição e do trabalho individual nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Um objetivo comum a estas pesquisas foi determinar os efeitos da aprendizagem cooperativa no desempenho académico dos jovens (Slavin, 1996). Johnson e Johnson (1999) assumem que ao longo do século XX, “*over 550 experimental and 100 correlational studies have been conducted*” (p. 71) por uma grande variedade de investigadores em diferentes décadas, com indivíduos de diferentes idades, em diferentes áreas, em diferentes contextos e em vários países (Slavin, 1996). Este número foi largamente ultrapassado nos anos seguintes, mas mesmo assim continuaram a haver poucos estudos a centrarem-se na influência da aprendizagem cooperativa em aulas de Educação Física, apesar de ter vindo a ser validada em centenas de estudos realizados em diversas áreas, na escola (Metzler, 2000, 2011).

As bases de dados EBSCO, em março de 2014 refletiam¹⁵, também, a reduzida publicação de estudos sobre aprendizagem cooperativa na área da Educação Física, quando comparada com as restantes áreas, relacionadas com a escola:

¹⁵ Nossa pesquisa.

- (1) Com os critérios de pesquisa [*cooperative learning*] no campo título, [*Physical Education*] como fator de exclusão no *abstract*, [periódicos] como tipo de fonte e [texto completo], encontramos dois mil cento e vinte estudos (publicados entre 1948 e 2012);
- (2) Eliminando o fator de exclusão referido em (1) e utilizando o critério [*Physical Education*] no *abstract*, encontramos quinze artigos (publicados entre 2000 e 2011).

A diferença entre o número de publicações, através dos critérios referidos em (1) e referidos em (2) corresponde a 0,71%. Relativamente a artigos de revisão, quando utilizamos o critério [*cooperative learning*] no campo título não foi possível encontrar nenhuma publicação. Substituindo o termo [*cooperative learning*] por [*peer*] surgiu apenas o trabalho de Ward e Lee (2005), a que Ensergueix e Lafont (2011) se referem como sendo o único artigo de revisão publicado até à data: “*To date, only one comprehensive literature review has been published that would provide guidance for researchers and practitioners on the use of peers to influence learning outcomes in PE*” (p.381).

O reduzido número de publicações sobre a aprendizagem cooperativa disponíveis em relação à Educação Física (a que acima nos referimos) poderá ser explicado pelo facto de, como referem Slavin (1987) e Metzler (2000, 2011), a aprendizagem cooperativa não ser um modelo, em si mesmo. A aprendizagem cooperativa “*is actually a generic term*” (Johnson et al., 2000, p. 3) que integra um vasto conjunto de métodos que podem ser utilizados na sala de aula. Para além disso, algumas das estratégias que integram a aprendizagem cooperativa podem ser encontradas em modelos de intervenção como, por exemplo, o Modelo de Educação Desportiva¹⁶ ou o Modelo de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 1995).

¹⁶ “*In physical education the Sport Education Model can be seen as a related instructional model to co-operative learning*” (Dyson & Strachan, 2000, p. 21)

2.2.2 Bases teóricas da aprendizagem cooperativa

O processo de aprendizagem cooperativa é explicado à luz do socio-construtivismo, que tem em Vygotsky, através da teoria sociocultural, um pilar fundamental (Ward & Lee, 2005).

Vygotsky considera que o desenvolvimento humano é influenciado não apenas pela maturação biológica, mas também pela mediação cultural (Ward & Lee, 2005). Na perspetiva Vygotskyana, os alunos não são apenas ativos, mas interativos e precisam de criar e recriar o conhecimento por si próprios (Perkins, 1999). A aprendizagem é socialmente construída através da atividade cognitiva que se desenvolve durante as interações e nas atividades que são desenvolvidas com outros (King, 2002; Lave & Wenger, 1991). É nesta troca com outros, nas comunidades de prática, que Wenger et al. (2002) definem como “*groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*” (p. 4), que se vão consolidando conhecimentos, papéis e funções sociais, através de um processo que caminha do plano social para o plano individual interno – das relações interpessoais para as relações intrapessoais. Vygotsky desenvolveu a noção de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), que corresponde à distância que medeia entre o nível de desenvolvimento atual do aluno, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação do professor ou em colaboração com os pares mais capazes (Slavin, 1995; Vygotsky, 1930; Ward & Lee, 2005).

Apesar da definição de ZDP de Vygotsky sugerir o contributo dos pares nas aprendizagens desenvolvidas pelos jovens (Ward & Lee, 2005), Vygotsky (1930) põe o foco mais na relação professor/aluno do que na relação alunos/aluno, quando chama a atenção para as limitações que podem decorrer da utilização dos pares como instrutores: os jovens “*do not yet know their own capacities and limitations. They operate with complex tasks in the same way they operate with simple ones*” (Vygotsky, 1930, p. 65). No entanto, Slavin (1995) considera que as atividades colaborativas entre os jovens promovem

crescimento porque quando têm idades idênticas mobilizam conhecimentos que se situam na zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, conseguem mais aprendizagens do que se atuassem isoladamente.

A aprendizagem cooperativa surge inicialmente com a designação *Student Team Learning* (Slavin, 1981). O *Student Team Learning / Cooperative Learning* eram baseados em três princípios: (1) atribuição de prémios às equipas (e.g. atribuição de pontos ou reconhecimento público); (2) responsabilidade individual (os desempenhos individuais eram considerados na pontuação da equipa); (3) iguais oportunidades de sucesso para todos os alunos (turmas heterogêneas, na sua constituição, mas homogêneas em relação ao nível de desempenho e onde todos os participantes são chamados a contribuir) (Metzler, 2000).

A aprendizagem cooperativa baseia-se na convergência de quatro teorias (motivacional¹⁷, cognitiva¹⁸, aprendizagem social¹⁹ e comportamental²⁰) (Metzler, 2000, 2011) e tem quatro abordagens principais (Dyson et al., 2004) – concetual, estrutural, curricular e instrução complexa:

- A abordagem concetual, desenvolvida por Johnson e Johnson (1989) é baseada na premissa de que os professores podem aprender os elementos chave que estruturam as atividades desenvolvidas no âmbito da aprendizagem cooperativa. Johnson et al. (1994) consideram que o sucesso da aprendizagem cooperativa requer a presença de cinco elementos essenciais (Interdependência positiva; Responsabilidade

¹⁷ Os grupos reconhecem que a única forma de alcançar os seus objetivos é através do contributo e dos resultados conseguidos por cada um dos seus membros. Então, para alcançarem os objetivos pessoais, os membros do grupo precisam de ajudar os colegas para que o grupo tenha sucesso e, "*Perhaps more important, encourage their groupmates to exert maximum effort*" (Slavin, 1995, p. 16). Este autor (Slavin, 1995) considera que quando os alunos trabalham em conjunto para alcançarem um objetivo comum, e quando está em disputa um prémio, eles esforçam-se por ajudar os colegas a obterem sucesso.

¹⁸ As tarefas propostas têm que criar desafio aos alunos, levando-os a envolver-se na sua realização, porque quando são demasiado fáceis os grupos não precisam de recorrer a todo o seu potencial para concretizar as tarefas e quando são demasiado complexas podem resultar em frustração e, inclusivamente, no abandono da tarefa.

¹⁹ A aprendizagem ocorre através da interação entre os membros do grupo, enquanto se ouvem e se observam. É um processo de partilha de aprendizagens, em que o professor tem um importante papel nos momentos a que Metzler (2000) define como "*teacher moments*" (p. 227).

²⁰ Os membros do grupo precisam de saber qual é o comportamento esperado, quais os objetivos de aprendizagem e quais as conseqüências nas situações de sucesso e de insucesso.

individual; Interação face a face; Competências sociais; Funcionamento do grupo), que serão desenvolvidos mais à frente.

- A abordagem estrutural da aprendizagem cooperativa é baseada “*on the creation, analysis, and systematic application of structures, or content-free ways of organizing social interaction in the classroom*” (Kagan, 1990, p. 12). Este autor refere que as estruturas envolvem normalmente uma série de etapas que pressupõe determinados tipos de comportamento. As estruturas diferem, quer na sua utilidade, nos domínios académicos, cognitivas e sociais, e nas diferentes etapas do trabalho que se desenvolve com os alunos, podendo, por isso, ser combinadas e utilizadas numa mesma sessão: “*combined to form ‘multistructural’ lesson in which each structure ... provides a learning experience upon which subsequent structures expand, leading toward predetermined ... objectives*” (p. 12). A interdependência positiva e a avaliação individual são também elementos importantes na abordagem estrutural.
- A abordagem curricular (Slavin, 1996) define como objetivos para o grupo que os alunos trabalhem em conjunto para ganharem reconhecimento, pontuação, prémios, entre outros indicadores de sucesso. O foco, segundo Dyson et al. (2004), é colocado nos resultados do grupo, na igualdade de oportunidades para a obtenção do sucesso e na responsabilidade individual dos membros do grupo, que tem que ser integrada na metodologia. De facto, Slavin (1996) considera que a valorização das aprendizagens individuais de todos os membros do grupo podem influenciar diretamente os processos cognitivos e motivar os alunos a envolverem-se na modelagem dos pares e aprendizagens conjuntas. Este autor, num artigo de 1983 (Slavin, 1983), dava-nos conta de que a aprendizagem cooperativa terá um maior efeito nas aprendizagens realizadas pelos alunos quando a avaliação do grupo é baseada na avaliação individual dos seus membros. A aprendizagem cooperativa pode levar à coesão do grupo, (1) aumentando o carinho e a preocupação entre os seus membros, (2) fazendo-os envolver-se em

processos cognitivos/práticas que levem ao desenvolvimento da aprendizagem e (3) fazendo com que os alunos se sintam responsáveis pelas conquistas dos seus pares, o que se poderá traduzir na ajuda à resolução de importantes problemas de organização da aula e em mais oportunidades para os jovens realizarem aprendizagens significativas (Slavin, 1996).

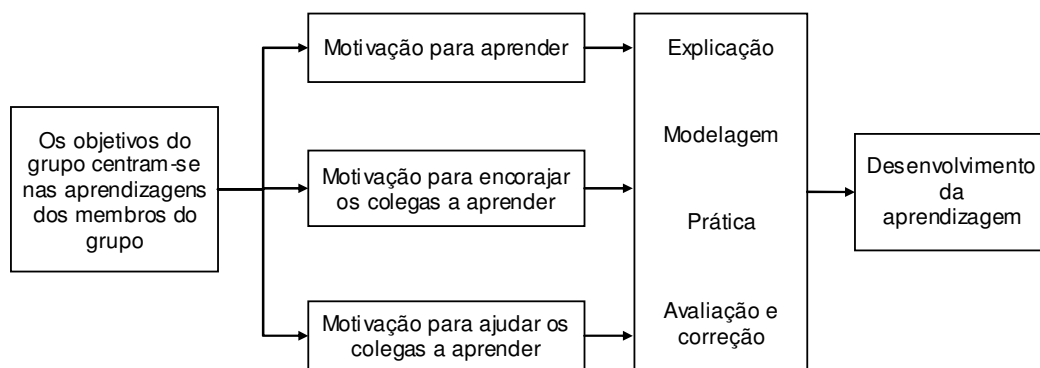


Figura 2 - Modelo dos fatores que influenciam os ganhos da aprendizagem na aprendizagem cooperativa (adaptado de Slavin, 1995)

- A instrução complexa (Cohen et al., 1999), apoiando-se numa perspetiva multidimensional da inteligência humana, promove a aprendizagem cooperativa, considerando que os jovens aprendem a interagir uns com os outros enquanto pessoas iguais e sem diferenças de categorias sociais. A instrução complexa é utilizada no trabalho em grupo cooperativo para ensinar “*at a high academic level*” (p.80) numa sala de aula diversificada. São atribuídas tarefas abertas, sem resposta única, cuja realização depende da intervenção dos membros do grupo e que, por isso criam a necessidade de haver uma interdependência positiva, uma vez que os alunos servem como recursos académicos e linguísticos no seio do grupo. Na procura da “*direction of their group product*” (p. 83), os alunos recorrem a experiências anteriores e ao reportório das estratégias de resolução de problemas e, incentivados pelos professores, exploram soluções alternativas, procuram expor com

clareza os seus pensamentos e argumentos e consideram as questões de diferentes perspetivas. Este processo promove nos alunos o desenvolvimento “*of higher-order thinking*” (p. 83). Ao implementarem a instrução complexa, os professores precisam de prestar especial atenção à participação dos jovens, de forma a procurarem garantir a equidade na sala de aula, porque o estatuto dos alunos e a forma como se percebem uns aos outros pode criar situações de desigualdade e menos possibilidades de progressão para os alunos com menor estatuto (Cohen et al., 1999). Os autores dão-nos conta de que a metodologia utilizada na aprendizagem cooperativa, para ser eficaz, precisa de considerar que todas as competências e habilidades são importantes e que são relevantes para a conclusão das tarefas, pelo que recorre a duas estratégias para a resolução de problemas decorrentes da diferença de estatuto entre os jovens: “*(a) the multiple-abilities treatment and (b) assigning competence to low-status students*” (Cohen et al., 1999, p. 84). A abordagem múltipla de competências prevê a criação de expectativas no grupo em relação às competências de cada aluno com o objetivo de levar o grupo a perceber que os diferentes papéis são importantes para o sucesso na concretização da tarefa. O reconhecimento público do contributo de cada aluno, especialmente dos de menor estatuto, permite aumentar as expectativas do grupo em geral e dos alunos de menor estatuto em particular.

2.2.3 Objetivos da aprendizagem cooperativa e organização de grupos de trabalho

Tem sido amplamente documentada a vantagem de os alunos se responsabilizarem pelas aprendizagens que são feitas no grupo de trabalho (ensinando-se uns aos outros e aprendendo uns com os outros) e o reconhecimento de que a aprendizagem cooperativa é um modelo eficaz e alternativo ao modelo tradicional, que é centrado no professor (Cohen et al., 1999; Dyson & Strachan, 2004; Gillies, 2004; Johnson & Johnson, 1999; Johnson & Johnson, 1983; Slavin, 1981), e que oferece uma oportunidade de

ouro para os alunos adquiram as competências sociais numa abordagem natural (Kagan, 1994). À medida que os alunos interagem em grupos que desenvolvem um trabalho cooperativo, desenvolvem a capacidade de ouvir os outros, de assumir papéis no grupo e de lidar com os diferentes membros do grupo (“*with the dominant, shy, hostile, and withdrawn group members*” (ibidem, 1994, p. 14:12)).

A aprendizagem cooperativa enfatiza os fundamentos da cooperação entre os membros do grupo durante as atividades de aprendizagem (Cohen & Zach, 2013), desenvolve características psicológicas como a autoestima e a autodeterminação (Kagan, 1994) e cria condições para que os participantes melhorem o seu reportório social (e.g. apoiar e pedir ajudar, relações éticas entre os pares (Kagan, 1994), partilhar e colaborar (Bayraktar, 2011) e resolver problemas (Johnson et al., 1981)). Na opinião de Metzler (2011, p. 236) “*The process of social learning is just as important as the academic product(s) of learning*” e Johnson et al. (1994) garantem que “*Nothing we learn is more important than the skills required to work cooperatively with other people*” (p. 75) porque a maior parte das interações que se realizam diariamente são cooperativas, e sem competências cooperativas é difícil fazer parte de qualquer sociedade. Johnson e Johnson (1989) distinguem os resultados obtidos através das aprendizagens realizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa em resultados de curto e de longo prazo. Enquanto os resultados de curto prazo se traduzem em mais aprendizagem e em desenvolvimento do pensamento crítico (entre outros ganhos), os resultados de longo prazo “*include greater employability and carrier success*” (p. 32). Estes autores (Johnson & Johnson, 1989) continuam, explicando que as competências sociais podem ser mais importantes do que as competências técnicas para efeitos de empregabilidade, da produtividade e do sucesso na carreira porque, geralmente, os empregadores valorizam a capacidade de comunicação verbal, o sentido de responsabilidade e a capacidade para tomar decisões e para criar e manter relações positivas com outras pessoas.

“Having a high degree of technical competence is not enough to ensure a successful career ... Employees are expected to motivate others, negotiate and mediate, get decisions implemented, exercise authority, and develop credibility - all tasks that require interpersonal and small-group skills. Thus, the skills developed within cooperative efforts in school are important contributors to personal employability and carrier success” (p. 32).

Johnson e Johnson (1989) chamam à atenção de que é importante ajudar os jovens a desenvolver a capacidade de criar e manter relações de proximidade e de cooperação com diferentes interlocutores, porque os jovens precisam de se preparar para a vida futura. Kagan (1994) considera que é difícil imaginar um trabalho que dispense por completo a necessidade de interagir com outras pessoas,

“... it is hard to imagine a job today which does not involve some cooperative interaction with others. The most frequent reason individuals are fired from a job is not lack of job related skills, but rather lack of interpersonal skills” (Kagan, 1994, p. 1:1).

no entanto, este autor adverte que, apesar da importância que é reconhecida à aprendizagem cooperativa²¹, é preciso recorrer a outras estruturas de trabalho, que incluam competição e aprendizagem individualizada²² para preparar os jovens para uma sociedade cada vez mais complexa e em permanente mudança.

“We need flexible and rational individuals, who have experienced the full range of social situations and who are prepared to work and interact productively in them all ... in a world we can only dimly imagine.” (Kagan, 1994, pp. 1:2, 2:1)

²¹ No ano de 1949 foi publicado um artigo por Morton Deutsch (Deutsch, 1949) em que concluiu parecer evidente *“that greater group or organizational productivity result when the members or subunits are co-operating rather than competitive in their interrelationships. The inter-communication of ideas, de co-ordination of efforts, the friendliness and pride in one’s group which are basic to group harmony and effectiveness appear to be disrupted when members see themselves to be competing for mutually exclusive goals ... there is some indication that competitiveness produces greater personal insecurity ... than does co-operation”* (p. 230).

²² *“... a health balance of cooperative, competitive and individualistic classroom structures...”* (Kagan, 1994, p. 1:1)

Também Johnson et al. (1994) consideram a importância de serem utilizadas estratégias que envolvam o grupo/turma (*classroom*) em atividades de competição e de trabalho individual, a par do trabalho cooperativo. Estes autores referem mesmo que “*In the ideal classroom, all students would learn how to work collaboratively with others, compete for fun and enjoyment, and work autonomously on their own*” (p. 3).

As opiniões de Kagan (1994) e de Johnson et al. (1994) não nos deixam qualquer reserva quando pensamos em aulas curriculares de Educação Física. Concordamos com os autores. No entanto, quando pensarmos no desporto escolar, num grupo de ginástica, por exemplo, que participe em competições externas²³, fica a dúvida sobre as dificuldades, os constrangimentos, os conflitos que possam resultar das interações que se estabelecem entre os elementos do grupo quando alguns desses elementos competem entre si, porque, como referem Johnson et al. (1994, p. 76), “*Cooperation and conflict go hand-in-hand*” e como escreveu Deutsch (1949) “*competitiveness produces greater personal insecurity (expectations of hostility from others)*” (p. 230).

A aprendizagem cooperativa tem vindo a ser utilizada em muitas escolas, em todos os níveis de ensino e em várias áreas do currículo, incluindo a Educação Física (Metzler, 2000). Este modelo coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem (Dyson et al., 2004), enquanto membros de uma comunidade de prática (Wenger, 2000), responsabilizando-os não apenas pelas próprias aprendizagens, mas também pelo apoio às aprendizagens dos colegas de grupo (Dyson & Strachan, 2004; Kagan, 1994; Slavin, 1991). Nos grupos de aprendizagem cooperativa os alunos envolvem-se no trabalho conjunto, discutindo os assuntos, ensinando-se uns aos outros e encorajando-se mutuamente, com vista ao desenvolvimento de um trabalho que lhes permita objetivos comuns (Johnson & Johnson, 1999). Os alunos são, assim, simultaneamente protagonistas no processo de aprendizagem e no processo de ensino (Polvi & Telama, 2000).

O objetivo base da aprendizagem cooperativa é o de melhorar o relacionamento entre os alunos e com isso criar condições favoráveis ao

²³ Quadro competitivo do desporto escolar.

desenvolvimento das aprendizagens através da entreajuda (Bayraktar, 2011). Nas palavras Johnson e Johnson (1999), o propósito da aprendizagem cooperativa *“is to make each member a stronger individual. Students learn together so that they can subsequently perform higher as individuals”* (p. 71). Quando os alunos trabalham cooperativamente aprendem a ouvir os outros, a dar e a receber ajuda, a trocar ideias, a partilhar preocupações, a co construir novas formas de perceber a realidade (Gillies & Boyle, 2011), a envolverem-se em tomadas de decisão e a procurarem consensos (Johnson et al., 1994; Kagan, 1994), a compreenderem as várias atividades em que assumem o protagonismo (Dyson et al., 2004) e a entreajudarem-se e a trabalharem juntos para atingirem objetivos comuns (Johnson & Johnson, 1999; Polvi & Telama, 2000). A aprendizagem cooperativa é simultaneamente orientada para o produto e para o processo. É orientada para o produto, porque é desenhada para o desenvolvimento dos jovens e coloca uma grande ênfase na realização das aprendizagens. E é orientada para o processo porque a qualidade do trabalho de cada elemento do grupo e o funcionamento do próprio grupo influenciam diretamente as aprendizagens e as competências que podem ser conseguidas (Metzler, 2011).

Para a implementação da aprendizagem cooperativa, o professor precisa de (Johnson et al., 1994): (1) planificar a atividade, especificando os objetivos a alcançar e as estratégias de atuação; (2) informar os alunos sobre o trabalho que precisa de ser desenvolvido; (3) organizar o trabalho dos grupos, transmitir a informação necessária para que comecem a trabalhar e acompanhar o trabalho que começa a ser feito; (4) monitorizar o trabalho dos grupos de forma a garantir que estão a trabalhar colaborativamente, que utilizam todos os recursos que têm disponíveis e que se estão a empenhar verdadeiramente, contribuindo para o trabalho conjunto e o sucesso do grupo; (5) avaliar a qualidade e a quantidade de aprendizagens que estão a ser conseguidas e o modo como decorrem as interações. Também Hoffman (2002), King (2002) e Goudas e Magotsiou (2009) nos dão conta da necessidade de o professor monitorizar as interações dos alunos e o progresso de cada um e fornecer instruções específicas a cada grupo, quer em relação

aos conteúdos (Goudas & Magotsiou, 2009), quer em relação ao funcionamento do grupo (Hoffman, 2002; King, 2002) de forma a evitar situações de conflito que podem decorrer das interações que se estabelecem no grupo (Deutsch, 2006) e garantir que o trabalho desenvolvido seja cooperativo, porque apesar de *“todo trabajo cooperativo es grupal, pero que no todo el que se realiza en grupos es cooperativo”* (Prieto Saborit & Nistal Hernández, 2009, p. 1). Também Polvi e Telama (2000) consideram que é possível que nem sempre haja trabalho cooperativo quando os alunos trabalham juntos. Relativamente à possibilidade de surgirem conflitos durante um trabalho que se espera cooperativo, Deutsch (2006) chama à atenção para a importância de o grupo conseguir desenvolver trabalho conjunto através de uma interdependência positiva, referindo que as normas do comportamento cooperativo, são *“similar to those for respectful, responsible, honest, empowering, and caring behaviour toward friends or fellow group members”* (p. 33)

Cuseo (1992) considera que a aprendizagem cooperativa integra seis elementos processuais, que, quando implementados em conjunto, distinguem a aprendizagem cooperativa de outras formas de aprendizagem em pequenos grupos: (1) a formação intencional de grupos (seleção dos elementos em função de critérios previamente definidos); (2) Continuidade do grupo por um período de tempo significativo (capaz de criar oportunidade que proporcionem coesão entre os membros do grupo); (3) interdependência entre os elementos do grupo; (4) responsabilidade individual (classificação individual relativa ao trabalho desenvolvido); (5) atenção explícita ao desenvolvimento das competências sociais (preparar explicitamente os jovens para o relacionamento com os pares; promover oportunidades para os jovens refletirem e avaliarem as interações sociais que se estabelecem no grupo; valorizar, verbalizando, no grupo os modelos ou exemplos a serem seguidos); (6) professor como *“facilitator”* (deve apoiar, evitando ser diretivo ou autoritário, reforçar a cooperação, esclarecer as tarefas, promover o diálogo, questionar e levar à reflexão; atuar como um par, interagir com os alunos de uma forma mais pessoal, informal e dialógica).

Como Cuseo (1992), também Metzler (2000, 2011) define o professor como um “*facilitator*”. Considera que o principal papel do professor é o de ajudar os alunos a realizarem as aprendizagens referentes ao currículo e a desenvolverem competências sociais, e que as tarefas centrais do trabalho do professor são o apoio ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos²⁴ e o equilíbrio entre os objetivos referentes ao currículo e às aprendizagens sociais. É desejável que o professor consiga que os alunos desenvolvam a responsabilidade e a autonomia, para que o seu trabalho seja realizado “*without providing teams with too much information or assistance*” (Metzler, 2011, p. 243). O modelo de aprendizagem cooperativa inicia-se com uma instrução dirigida, que se torna cada vez mais indireta, passando o controlo e a gestão das tarefas para os alunos à medida que vão ganhando competências para treinar a autonomia (Hellison, 1995; Metzler, 2000, 2011): decidir sobre o modo como dividem e realizam o trabalho e a gestão do tempo e dos recursos que têm disponíveis. Enquanto os alunos se envolvem nas tarefas, o professor assume o papel de especialista (*resident expert*) para aconselhar ou, simplesmente, ouvir as ideias dos alunos (Metzler, 2000, 2011). Johnson et al. (1994) consideram que o professor precisa de observar as interações que se estabelecem entre os alunos e avaliar os progressos que são conseguidos, de forma a intervir e sugerir procedimentos, ajudando os alunos a melhorarem a capacidade de trabalharem cooperativamente. Os autores advertem que o professor não deve intervir no grupo mais do que o estritamente necessário, o que está de acordo com Metzler (2011), porque os grupos precisam de aprender a resolver autonomamente os seus próprios problemas e precisam de encontrar estratégias que facilitem a resolução de novos problemas. “*Choosing when to intervene and when not to is part of the art of teaching*” (Johnson et al., 1994, p. 46).

Kagan (1990) alerta que as diferentes estratégias utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa diferem na sua utilidade em relação aos diferentes domínios (académico, cognitivo e social), bem como na sua utilidade nas diferentes fases da aula, pelo que devem ser utilizadas em função dos

²⁴ Ensino e monitorização dos processos.

objetivos que se pretendem alcançar. Também Cohen (1992) e King (2002) nos dão conta da necessidade de utilizar as diferentes estratégias em função dos resultados pretendidos, assim como do tipo de interação que se pretende que o grupo desenvolva. Cohen (1992) refere ainda que o professor não deve optar pela escolha de modelos complexos, mas sim por uma abordagem que permita desenvolver a autonomia dos alunos, de modo a que sejam capazes de tomar decisões que lhes permitam concretizar os objetivos previamente definidos. Para garantir as condições necessárias ao adequado rendimento dos grupos não basta distribuir os alunos por grupos e esperar que eles sejam capazes de realizar bem os seus papéis (Dyson, 2002). O professor necessita de preparar previamente os alunos através do ensino e do treino das competências necessárias ao trabalho em grupo (Dyson et al., 2004; Hoffman, 2002; Johnson et al., 1994; Prichard et al., 2006; Ward & Lee, 2005), que englobam competências sociais²⁵, com vista ao desenvolvimento de comportamentos adequados à cooperação (Deutsch, 2006; Díaz-Aguado, 2004a; Dyson et al., 2004; Goudas & Magotsiou, 2009) e de competências académicas (Dyson & Strachan, 2004), bem como competências específicas, indispensáveis à prossecução de um trabalho que conduza ao sucesso do grupo (Dyson et al., 2004; Johnson et al., 1994).

A aprendizagem cooperativa desenvolve-se através da constituição de grupos que podem ter diferentes configurações (Johnson & Johnson, 1999), em que os alunos se entrem ajudam, encorajam, trabalham juntos, (Johnson & Johnson, 1999; Polvi & Telama, 2000) e procuram maximizar a sua capacidade de aprendizagem para atingirem objetivos comuns, através da realização de aprendizagens significativas (Dyson et al., 2004). Na sua organização, os grupos são heterogéneos em termos de competências e de género (Slavin, 1981), assim como em termos de peso e de altura, de forma a serem heterogéneos em si, mas homogéneos quando comparados com os outros grupos (Bayraktar, 2011). Quanto ao número de elementos que podem integrar os grupos, Johnson e Johnson (1999) consideram que poderão ser entre 2 a 4

²⁵ “...the development of social skills is an achievable goal in physical education, provided that respective learning objectives are set and programs are structured toward achieving these aims” (Goudas & Magotsiou, 2009, p. 362).

alunos. Já Slavin (1981, 1985), Goudas e Magotsiou (2009) e Cohen e Zach (2013), entre outros autores, dão-nos conta de que poderão ser entre 4 a 6 elementos. No entanto, em grupos constituídos por alunos de idades diversas, a própria diferença de idades e de capacidades justifica que a aprendizagem cooperativa possa ter diferentes configurações: “*small group, partners, individually, or whole group*” (Hoffman, 2002, p. 47). Ainda segundo esta autora, a constituição flexível de grupos é justificada pela necessidade de que os trabalhos decorram de forma fluída e baseada “*on the needs and interests of the students*” (p. 47).

Para ser eficaz, a aprendizagem cooperativa deve ser desenvolvida por um período de tempo não inferior à conclusão do curso ou a pelo menos um ano (Johnson et al., 1994). No entanto, e tendo em conta que a aprendizagem cooperativa tem o duplo propósito de criar condições para que os alunos desenvolvam conhecimento²⁶ e competências sociais dos membros do grupo (Johnson et al., 1994; Johnson et al., 2000; Kagan, 1994; Slavin, 1991, 1995), fará sentido que a aprendizagem cooperativa seja trabalhada durante um período de tempo mais alargado, que se poderá prolongar por vários anos como refere Hellison (1995) a propósito do modelo de intervenção Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social, e como referem Johnson et al. (1994) a propósito dos *School Base Groups*: “*School Base Groups stay together for a least a year; ideally, until all members are graduated*” (p.55).

Johnson e Johnson (1999) consideram que os grupos de longa duração, que se mantêm por vários anos, têm a capacidade de “*provide the long-term caring peer relationships necessary to influence members consistently to work hard in school*” (p. 69). Para além desta influência sobre a capacidade de trabalho, a que Johnson et al. (1994) também se referem, estes autores mencionam ainda que os grupos de longa duração levam a que: (1) haja uma maior influência recíproca entre os membros do grupo e mais comprometimento com o sucesso dos pares; (2) haja um maior equilíbrio entre a preocupação consigo próprios e com os outros e mais oportunidade para

²⁶ Considera-se incluído o conhecimento técnico e tático da(s) modalidade(s) desportiva(s).

expressar essa preocupação; (3) os alunos não abandonem o sistema escolar, valorizem mais a escola e definam projetos de vida que integrem o prosseguimento de estudos (pós-secundário). Também Kagan (1994) considera que se conseguem melhores resultados com grupos de longa duração, do que com grupos que funcionam durante menos tempo. Naqueles grupos (de longa duração), a qualidade e a quantidade das aprendizagens conseguidas tendem a ser mais significativas e a gestão do espaço de aula é fácil quando é passada responsabilidade aos alunos para dinamizarem (*conducting*) o projeto em curso (Johnson & Johnson, 1999).

Kagan (1994) faz distinção entre a estruturação de pequenas equipas (*teambuilding*) e a estruturação da turma/grupo²⁷ (*classbuilding*). Enquanto a subdivisão do grupo em pequenas equipas permite ganhar tempo de preparação, que se traduz em melhores resultados, mais entusiasmo, mais confiança, apoio mútuo e maior eficácia, a estruturação do grupo (*classbuilding*) proporciona um trabalho em rede (*networking*) entre todos os alunos e a criação de um contexto em que todas as equipas (e. g. pares e trios, do quadro competitivo de ginástica acrobática do desporto escolar) podem aprender e sentem que estão a contribuir para os objetivos que definem para o grupo²⁸. Como nos diz Kagan (1994), é importante que o grupo tenha objetivos comuns e que se consiga focar nesses objetivos.

“The importance of setting class goals becomes clear when we visit a classroom in which there has been only team-level recognition and no class projects or class level recognition. If students identify only at the team level, the classroom becomes a “civil war of teams” - each team rooting for the failure of the other teams” (Kagan, 1994, p. 9:2)

2.2.3.1 Grupos de longa duração como comunidades de prática

A constituição de grupos de longa duração, que desenvolvem a sua atividade por vários anos, com possível entrada de novos elementos, e em que

²⁷ Integra a totalidade de alunos que pertencem a uma dada turma, grupo ou equipa desportiva, como no caso do desporto escolar.

²⁸ Por exemplo, todos os pares e trios do grupo terem o objetivo de conseguirem classificar-se nos 3 primeiros lugares nas diferentes competições, de forma a que o seu grupo consiga o melhor resultado possível.

é promovido um trabalho colaborativo e consistente com vista à concretização de objetivos comuns, onde as aprendizagens dos alunos são, em parte, reflexo da aprendizagem feita pelo próprio grupo, sugere que possam ser considerados comunidades de prática (Wenger, 2000). A aprendizagem nestes grupos decorre de uma atividade situada, que se desenvolve através de uma participação periférica legítima, a que Lave e Wenger (1991) se referem como um processo que permite aos novos membros tornarem-se parte da comunidade de prática e que permite falar das relações de poder entre os novos membros (*newcomers*) e os mais experientes (*old-timers*) (Lave & Wenger, 1991). Este termo (participação periférica legítima) encerra as noções de legitimidade de participação²⁹, de periferia de participação³⁰ e da legitimidade da periferia³¹ e é o conceito-chave na teoria da aprendizagem situada³² de Lave e Wenger (1991).

Retomamos o termo comunidade de prática para clarificar este conceito, que surge através da associação de ‘comunidade’ e de ‘prática’ e para abordar, de uma forma sumária, os elementos fundamentais que a integram e as três dimensões que lhe dão coerência.

A familiaridade da expressão comunidade de prática encerra o risco de se considerar que são facilmente detetáveis e que existem sempre quando

²⁹ Define a característica “*of ways of belonging, and is therefore not only a crucial condition of learning, but a constitutive element of its content.*” (Lave & Wenger, 1991, p. 35)

³⁰ Refere-se à posição na comunidade (*is about located in the social word* (p. 36)), ao maior ou menor envolvimento na prática.

³¹ Lave e Wenger (1991) falam-nos de uma “*complex notion*” (p. 36), que envolve relações de poder e que tanto pode ser uma posição de empoderamento, quando os novos membros têm uma participação cada vez mais intensa, como uma posição de não empoderamento (*disempowering position*), quando a participação não se torna mais centrípeta, isto é, quando se mantém periférica.

³² O conceito de comunidade de prática ganha visibilidade na abordagem situada da aprendizagem, pela atenção que passa a ser dada ao carácter situado da aprendizagem, que deixa de se centrar exclusivamente na pessoa (em ação) para se concentrar nas aprendizagens que decorrem da participação dos indivíduos nas comunidades de prática onde essas ações decorrem (Lave & Wenger, 1991). A teoria da aprendizagem situada, centrando-se na aprendizagem como uma prática social, convida-nos a colocar a nossa atenção nas configurações sociais que constroem e constituem o indivíduo como um aprendiz. As comunidades de prática são percebidas por Lave e Wenger (1991) como uma condição intrínseca para que seja criado conhecimento, uma vez que a comunidade fornece o suporte interpretativo necessário a essa prática. Estes autores consideram que as relações de poder, as práticas que são estabelecidas e as condições de legitimidade definem as possibilidades de aprendizagem dos diferentes membros do grupo, isto é, definem o modo como decorre a participação periférica legítima.

estamos na presença de uma comunidade. Wenger (2008) chama-nos à atenção de que nem todas as comunidades são definidas por uma determinada prática ou que tenha uma prática que lhe seja específica e, também, nem tudo o que possa ser considerado prática constitui uma propriedade que defina claramente uma comunidade. Dito de um outro modo, nem todas as comunidades se definem pelas práticas que partilham e nem toda a prática emerge do trabalho conjunto realizado numa determinada comunidade. As comunidades são auto seletivas, os seus membros têm o poder de negociar os objetivos e as tarefas (Krainer, 2003) e, na sua estrutura, as comunidades de prática integram três elementos fundamentais: um domínio de conhecimento³³, que define um conjunto de questões; uma comunidade de pessoas³⁴ que se preocupam com este domínio; uma prática³⁵ comum que seja proficiente e dirigida ao domínio.

As comunidades de prática ganham coerência através da sua prática, que se desenvolve em três dimensões que se inter-relacionam entre si: o comprometimento mútuo (*mutual engagement*), o empreendimento conjunto (*joint enterprise*) e o repertório partilhado (*shared repertoire*).

³³ Organiza-se em torno de um domínio de conhecimento que dá um sentido de empreendimento comum e que leva a que os membros da comunidade se identifiquem com esse domínio do conhecimento. O corpo comum de conhecimento, que emerge da compreensão partilhada, contribui para a definição da identidade da comunidade e o domínio, quando bem definido, “*legitimizes the community by affirming its purpose and value to members and other stakeholders (...) inspires members to contribute and participate, guides their learning, and gives meaning to their actions*” (Wenger et al., 2002, p. 28);

³⁴ É constituída pelo conjunto de pessoas que interagem, que constroem relações (que se pretendem) baseadas na confiança e respeito mútuo e que realizam aprendizagens conjuntas – em boa verdade, “*The community creates the social fabric of learning (...) It encourages a willingness to share ideas, expose one’s ignorance, ask difficult questions, and listen carefully. (...) Community is an important element because learning is a matter of belonging as well as an intellectual process, involving the heart as well as the head*” (Wenger et al., 2002, p. 28);

³⁵ A prática é “*a set of frameworks, ideas, tools, information, styles, language, stories, and documents that community members share*” (Wenger et al., 2002, p. 29), que se traduz no conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém e que lhe permite lidar de forma eficaz com as demandas específicas do domínio em que se insere. Neste sentido, a prática corresponde aos procedimentos que os membros da comunidade articulam entre si e sublinha o seu envolvimento; implica sempre conhecimento e capacidade para atuar, porque o processo de “*engaging in practice always involves the whole person, both acting and knowing at once. In practice, so-called manual activity is not thoughtless, and mental activity is not disembodied*” (Wenger, 2008, p. 48)

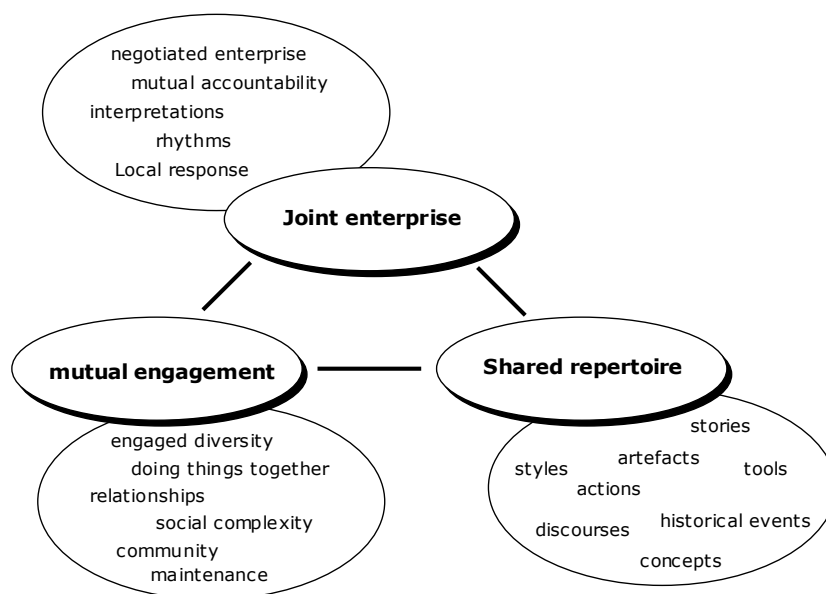


Figura 3 - Dimensões da prática (adaptado de Wenger, 2008, p. 73)

O comprometimento mútuo é fonte de coerência numa comunidade de prática, na medida em que as interações sociais são uma das bases necessárias para que a prática social se desenvolva. De facto, a prática não existe em abstrato, existe porque os membros se envolvem em ações que implicam a negociação de significados. Wenger et al. (2002) sublinham que uma comunidade de prática “*is not just a Web site, a database, or a collection of best practices*” (p.34), nem tão pouco é definida exclusivamente por condições de proximidade física, de pertença a uma organização ou de estatuto e também não é sinónimo de grupo, equipa ou rede (Wenger, 2008). As comunidades de prática são grupos de pessoas “*who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment*” (Wenger et al., 2002, p. 34). Wenger (2008) dá-nos conta de que a continuidade do comprometimento mútuo não acontece como por magia. Requer trabalho. Um trabalho de “*community maintenance*” (p. 74) que é intrínseco e fundamental a qualquer comunidade de prática e que, muitas vezes, é menos visível do que outros aspetos mais instrumentais que são implementados nas comunidades. Este trabalho, que contribui para a coesão e robustez da comunidade é justificado pelo facto de não haver homogeneidade no seio das comunidades de prática, mas antes diversidade e parcialidade. Os

membros destas comunidades, através da participação periférica legítima vão construindo o seu lugar na comunidade e vão ganhando identidade. Através das interações que estabelecem, essas identidades vão-se interligando e articulando sem se fundir, podendo daí resultar, tanto diferenciação como homogeneidade. De facto, a homogeneidade “*is neither a requirement for, nor the result of, the development of a community of practice*” (Wenger, 2008, p. 76). No entanto, e apesar de o comprometimento mútuo não implicar homogeneidade, tem capacidade para promover o desenvolvimento de relações de grande proximidade, de amizade pessoal (Alberoni, 2000) entre os membros da comunidade, que Wenger (2008) caracteriza como “*a very tight node of interpersonal relationship*” (p. 76).

Nas comunidades de prática o envolvimento dos diferentes membros não é obrigatoriamente homogéneo porque as pessoas participam nas comunidades de prática com diferentes níveis de interesse e por diferentes razões, como por exemplo, para se sentirem valorizados, para se relacionarem com outras pessoas ou para melhorar competências (Wenger et al., 2002), e a qualidade das relações que se estabelecem podem situar-se num *continuum* entre a harmonia e a conflitualidade porque na vida real, como refere Wenger (2008), as relações mútuas caracterizam-se por relações de “*power and dependence, ... alliance and competition, ... authority and collegiality, ... anger and tenderness, attraction and repugnance, ... trust and suspicion, friendship and hatred*” (p. 77) e as comunidades de prática não são alheias a esses problemas, porque elas são vida e, por isso, são um espaço onde é possível encontrar ciúmes, *lobbies* e intrigas. Wenger (2008), fazendo uma analogia a famílias disfuncionais, considera que, no limite, é possível encontrar comunidades de prática onde os conflitos têm uma forte presença no dia-a-dia dessas comunidades. O autor lembra-nos que uma comunidade de prática não garante, por si só, a união entre os seus membros e também não é um lugar imune a problemas que possam advir de outras comunidades a que os seus membros também pertençam. Nesse sentido, os desacordos, os desafios e a competição resultam da normal participação na vida do grupo, podendo ser sinal de um genuíno envolvimento. A este propósito, Wenger (2008) dá-nos

conta de que situações de revolta “*often reveals a greater commitment than does passive conformity*” (p. 77).

O empreendimento conjunto é a segunda característica da prática que dá coerência à comunidade. Envolve o (1) processo de negociação coletiva, (2) que vai sendo definido e construído pelos próprios membros e (3) tem o poder de criar relações de responsabilidade mútua, que são incorporadas na prática da comunidade:

- (1) O envolvimento envolve comprometimento e, nesse sentido, reflete a essência de cada indivíduo, porque, como nos diz Wenger (2008, p. 78) “*our practices are as complex as we are*”. Já referimos que o envolvimento nas comunidades de prática não exige homogeneidade, e essa diferença traz normalmente uma mais-valia para o desenvolvimento da própria comunidade, porque é a partir de pontos de vista divergentes, é a partir da discordância que se constroem novos significados e as comunidades podem progredir, e dessa forma é construído um conhecimento prático (Kelly, 2006) coletivo. De facto, na perspetiva de Wenger (2008), o empreendimento conjunto não pressupõe a existência de uma total concordância entre os membros de uma comunidade de prática. O autor considera que o “*enterprise is joint not in that everybody believes the same thing or agrees with everything, but in that it is communally negotiated*” (p. 78).
- (2) Tendo em consideração que as comunidades de prática não estão isoladas, mas antes, que se desenvolvem em contextos mais amplos e dos quais sofrem diversas influências, Wenger (2008) considera que apesar dos condicionalismos mais ou menos explícitos que podem ser exercidos por esses fatores externos (históricos, sociais, culturais e institucionais), e que podem condicionar a atuação dos seus membros, o dia-a-dia da comunidade é construído com o envolvimento conjunto e em função dos recursos disponíveis e das limitações impostas, através de um processo mediado pela própria comunidade de prática. Este autor (Wenger, 2008) chama-nos à

atenção de que o envolvimento “*is never fully determined by an outsider mandate, by a prescription, or by any individual participant (...) External forces have no direct power over this production because, in the last analysis (...), it is the community that negotiates its enterprise.*” (p. 80). Neste sentido, a prática deve ser compreendida como um local de construção coletiva da própria comunidade de prática, como uma prática instituinte (e não instituída) conseguida através da “*construção participada e debatida*” (Roldão, 2004, p. 193) pelos membros da comunidade. Por se tratar de uma construção participada e articulada entre os membros da comunidade, o envolvimento permite que os indivíduos contribuam com ideias e ações para o desenvolvimento da própria comunidade e, simultaneamente, exerce uma certa limitação sobre a própria atuação, submetendo-a aos processos através dos quais se desenvolvem as práticas.

- (3) A negociação de significados envolve relações de responsabilidade mútua entre os membros do grupo (comunidade), que implicam o conhecimento prático sobre o que é importante e o que não é importante, o que deve ser feito e o que não é para fazer, ao que é que se deve dar atenção e o que se deve ignorar, o que se pode e o que não se pode dizer. Estas relações de responsabilidade mútua entre os membros da comunidade de prática não se manifestam como “*conformity but as the ability to negotiate actions as accountable to an enterprise*” (Wenger, 2008, p. 82).

A terceira característica da prática que é fonte de coerência na comunidade é o repertório partilhado, que resulta da ação conjunta dos seus membros e que inclui e combina diferentes elementos que foram sendo produzidos ou adotados ao longo do tempo pela comunidade de prática e que se tornam parte da sua prática: “*routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions*” (Wenger, 2008, p. 83). O repertório desenvolvido e partilhado na comunidade de prática reflete a história do próprio comprometimento mútuo e do envolvimento conjunto e cria recursos para a

negociação de significados, que decorre de um processo quotidiano, dinâmico e interativo. A construção do trabalho conjunto implica que os membros da comunidade de prática ajustem diferentes interpretações sobre as suas próprias ações e sobre as condições e constrangimentos com que se deparam e, nesse processo, desenvolvem significados que dão coerência à prática e tornam possível a compreensão partilhada acerca do modo como a prática deve ser desenvolvida. Wenger (2008) alerta-nos para o facto de o acordo “*in the sense of literally shared meaning is not a precondition for mutual engagement in practice, nor is it its outcome*” (p. 84), porque as diferentes interpretações e os mal entendidos não são “*merely problems to resolve, but occasions for the production of new meanings*” (*ibidem*) que podem ser aplicados para negociar e produzir novos significados em novas situações, e desse modo levar a que a comunidade se desenvolva. Esta característica do reportório, como recurso para a negociação de significados³⁶ numa prática, advém do facto de refletir uma história de comprometimento mútuo e de ser inerentemente ambígua (Wenger, 2008). O reportório, enquanto conjunto de recursos partilhados pela comunidade, pressupõe um espaço de participação onde haja lugar para o contributo dos novos membros e para a construção conjunta de significados e não apenas a reificação de tarefas a cumprir ou procedimentos a adotar, pois só assim é possível que os membros da comunidade se sintam valorizados, encontrem sentido na sua participação e se mantenham disponíveis para um envolvimento continuado na prática.

³⁶ Na perspetiva de Wenger (2008), a negociação de significados não se centra na definição encontrada no dicionário, mas na experiência do dia-a-dia, no quotidiano das pessoas. A este propósito, o autor refere que: “*we produce meanings that extend, redirect, dismiss, reinterpret, modify or confirm (...) the histories of meanings of which they are part. In this sense, living is a constant process of negotiation of meaning*” (pp. 52-53). A negociação de significados é um processo que envolve participação e reificação, não sendo, por isso, uma atividade mecânica. Implica intervenção contínua, num processo de dar e de receber, de considerar diferentes perspetivas, de influenciar e de ser influenciado, porque o significado negociado “*is at once both historical and dynamic, contextual and unique*” (*ibidem*, p. 55). Na perspetiva deste autor (Wenger, 2008), o significado é sempre produto da negociação e existe na relação com os outros e com o mundo, porque o conhecimento é simultaneamente social e individual, é tácito e explícito, é dinâmico e “*lives in the human act of knowing*” (Wenger et al., 2002, p. 8). Nesta perspetiva, o termo negociação de significados não se refere a possíveis acordos que ocorram entre os membros da comunidade, mas antes à apropriação, à conquista de novo conhecimento através de um processo que requer atenção e reajuste e partilha.

Podendo eventualmente não trabalhar sempre juntos, os elementos das comunidades de prática procuram valor através das suas interações. Nas comunidades de prática os indivíduos partilham informação, conhecimento e aconselhamento, entreeajudam-se na resolução de problemas e discutem as situações, os seus objetivos e necessidades. Ponderam problemas comuns, exploram ideias, desenvolvem e partilham conhecimento explícito e compreensão tácita de práticas específicas. Para além do valor instrumental que tem para o trabalho que é desenvolvido na comunidade, o conhecimento também se reflete na satisfação que decorre da capacidade de os membros compreenderem as perspetivas uns dos outros e de pertencerem a um grupo de que gostam. Ao longo do tempo os membros das comunidades de prática tendem: (1) a desenvolver uma perspetiva comum acerca dos tópicos de discussão e a criar um corpo comum de conhecimento, práticas e modos de atuação, (2) a desenvolver relações pessoais e estabelecer modos de interação (3) e, eventualmente, a desenvolver um sentido comum de identidade (Wenger et al., 2002).

2.2.4 Interdependência, responsabilidade, interação, competências sociais e funcionamento do grupo

Quando escrevemos sobre as 'Bases teóricas da aprendizagem cooperativa', fizemos já referência a que a abordagem concetual deste modelo de instrução considera que o sucesso (do modelo) requer a presença de cinco elementos base essenciais (interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, competências sociais e funcionamento do grupo) (Dyson & Strachan, 2000, 2004; Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1994), que abordamos, agora, com mais pormenor:

Interdependência positiva: a aprendizagem cooperativa cria uma situação de independência positiva, que ocorre quando cada elemento aprende a depender dos restantes elementos do grupo (Dyson & Grineski, 2001), uma vez que na aprendizagem cooperativa os objetivos pessoais só são atingidos se todos os membros do grupo atingirem também os seus objetivos (Johnson et al., 1994). Isto leva a que o esforço seja valorizado pelos colegas de grupo e haja uma

maior motivação para a aprendizagem e a entreaajuda (Díaz-Aguado, 2004a). A aprendizagem cooperativa atinge a máxima expressão quando todos os alunos trabalham em conjunto, coordenando esforços para concretizar um projeto cooperativo de grupo/turma.

“Cooperative learning reaches its full power as all students work together, each making an important individual contribution toward a group goal. Perhaps the purest form of cooperative learning occurs as all students coordinate efforts to complete a cooperative project” (Kagan, 1994, p. 15:11)

Kagan (1994) explica que os projetos (cooperativos de grupo/turma) que envolvem a interação simultânea de todos os alunos tornam-se mais eficientes por promoverem o envolvimento ativo de todos os alunos: fazem diminuir a probabilidade de surgirem problemas de gestão e proporcionam mais oportunidades de aprendizagem.

Quando existe interdependência positiva entre os membros de um grupo, em comparação com os casos em que há competitividade, é possível encontrar mais vezes as seguintes características: (1) a comunicação é eficaz e os membros do grupo têm a capacidade de aceitar as ideias dos outros e as tomarem como suas (*“influenced by them”*); (2) a amizade, a ajuda e a compreensão têm expressão no trabalho conjunto; (3) o grupo consegue coordenar os esforços dos diferentes membros, foca-se na tarefa e tem uma produtividade elevada; (4) existe um sentimento de aceitação das ideias dos outros e um sentido de partilha de crenças e de valores; (5) os alunos reconhecem e respeitam os colegas por serem sensíveis às suas necessidades; (6) existe disponibilidade para ajudar os outros membros a tornarem-se mais capazes; (7) é reconhecida a legitimidade dos interesses de cada um e a necessidade de encontrar soluções sensíveis às necessidades de todos, nos casos em que haja interesses opostos (Deutsch, 2006). O sentimento de interdependência positiva que se desenvolve dentro dos grupos, através da aprendizagem cooperativa, é potenciado pelos seguintes fatores (Cuseo, 1992): (1) quando o grupo se envolve na produção de uma tarefa comum; (2) quando as funções no grupo são interdependentes; (3) quando são

desenvolvidas atividades destinadas ao desenvolvimento de uma identidade de grupo (*teambuilding*) e de um clima social e emocional capaz de promover um sentido de corpo, de proximidade (*intimacy*) e confiança mútua entre os membros do grupo; (4) possivelmente, quando se recorre a recompensas individuais como incentivo ao trabalho colaborativo no grupo. Esta última estratégia (recompensas individuais) reúne pouco consenso acerca da sua necessidade e utilidade na aprendizagem cooperativa, pelo que Cuseo (1992) refere ser preferível considerá-la como uma estratégia opcional do que como um procedimento essencial para o desenvolvimento da interdependência no grupo. Slavin (1995) assume que a atribuição de prémios tem sido associada à necessidade de motivar os alunos para se envolverem no processo de aprendizagem, “*but have no direct impact on learning*” (p. 46). Por este motivo, o autor considera que a atribuição de prémios não será necessária desde que a cooperação seja ensinada e mantida; precisarão, especialmente a longo prazo, de ser definidas metas para o grupo, baseadas nas aprendizagens individuais.

Na aprendizagem cooperativa o aluno está no centro do processo de aprendizagem, cada elemento do grupo tem uma importância igual para o sucesso do grupo e o trabalho de cada um influencia o trabalho de todos (Johnson & Johnson, 1999). Ao integrar o grupo, cada aluno transporta consigo conhecimentos, experiências e competências que podem contribuir positivamente para o trabalho conjunto, no entanto, “*this array of talent might also lead to intellectual conflict within a group*” (Metzler, 2000, p. 223), o que proporciona (mais) oportunidades para desenvolver aprendizagens sociais, aumentando, assim, o repertório social dos alunos (Díaz-Aguado, 2004a) e torna possível transformar uma situação aparentemente negativa numa situação que dá origem a outros tipos de aprendizagem (Metzler, 2011). Os alunos precisam de aprender que, para o grupo conseguir obter os resultados desejados, é necessário juntar esforços, conjugar vontades e colocar o ‘nós’ à frente do ‘eu’. Kagan (1994) fala da sinergia que resulta da interação dos jovens no grupo e da necessidade de os alunos sentirem “*the power of synergy if they are to enter fully into the cooperative process*” (p. 9:11). Neste sentido, a interdependência positiva cria um comprometimento pessoal dos alunos em

relação a si próprios e em relação aos restantes elementos do grupo, promovendo, assim, a cooperação no grupo. Na verdade, sem interdependência positiva não é possível haver cooperação (Johnson et al., 1994).

Responsabilidade individual: cada elemento do grupo é responsável não apenas pelas suas aprendizagens, mas também pelas aprendizagens dos colegas (Dyson, 2002; Dyson & Strachan, 2000; Kagan, 1994), o que implica que cada aluno se envolva nas tarefas do grupo e realize todo o trabalho que lhe seja possível fazer (Johnson et al., 1994), ao mesmo tempo que apoia e ensina os outros elementos do grupo (Metzler, 2000, 2011). Com vista ao desenvolvimento da responsabilidade individual, é suposto que o desempenho de cada indivíduo seja avaliado e que os resultados sejam do conhecimento não apenas do próprio indivíduo, mas de todo o grupo (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1983). Na opinião de Cuseo (1992) a avaliação individual do desempenho dos membros de um grupo tem um efeito positivo nos resultados obtidos pelo grupo. Este autor dá-nos conta de que a pesquisa tem apoiado de forma consistente a importância da avaliação individual para a participação responsável dos membros no grupo. Considera que os alunos gostam de ver valorizado o esforço que desenvolvem e o trabalho que conseguem produzir no grupo:

“students who often contend that they dislike group projects in which all group members receive the same group grade because their individual effort and contribution to the group's final product often exceeds the efforts of their less motivated teammates” (Cuseo, 1992, p. 7).

Segundo Ward e Lee (2005) as estratégias mais eficazes são as que *“by their design both hold individuals accountable and also held the group accountable”* (p.220). Estes autores dão o exemplo da estratégia *Jigsaw*, em que cada aluno é fundamental para a conclusão da tarefa do grupo porque essa tarefa só está concluída quando forem concluídas as tarefas de todos os elementos. Equivalente a esta situação de avaliação individual é a que pode ser encontrada numa competição desportiva, em que a participação de cada atleta

influencia positiva ou negativamente no desempenho do grupo/equipa e, conseqüentemente, o resultado desportivo (GCDE, 2011)³⁷.

Interação face a face: do termo ‘face a face’ transparece o modo como está estruturado o ambiente de aprendizagem dos alunos. Uma proximidade física que facilita a promoção do sucesso no grupo, que se concretiza através da ajuda, do apoio, do incentivo, do elogio, dos esforços que cada um desenvolve no processo de aprendizagem com o objetivo de aprenderem e progredirem juntos (Metzler, 2000, 2011). Johnson e Johnson (1999) referem que “*Certain cognitive activities and interpersonal dynamics only occur when students get involved in promoting each other’s efforts to achieve*” (p. 71). Este trabalho conjunto, realizado face a face, é frequentemente valorizado pelos membros dos grupos quando funcionam como comunidades de prática (Ruuska & Vartiainen, 2005). No entanto, as interações que se estabelecem nos grupos não estão isentas de problemas. A probabilidade de haver mais conflitos está relacionada com o número de membros do grupo que se preocupam com as metas que estão definidas (Johnson et al., 1994) e podem decorrer das diferenças de estatuto dos vários membros do grupo. Esta dificuldade é explicada por Cohen et al. (1999) quando referem que as tarefas abertas (sem uma resposta única, que apelam à interação entre os pares) não garantem, só por si, a equidade das relações que se estabelecem no grupo, uma vez que o estatuto dos diferentes membros (capacidade de comunicação e de relação com os outros, raça, género ou competência percebida, por exemplo) influencia a perceção que os jovens têm acerca de si próprios e acerca dos outros e isso, por sua vez, influencia as interações que se estabelecem no grupo e tem reflexo nas aprendizagens que são conseguidas pelos diferentes membros. Os alunos nem sempre conseguem gerir de um modo construtivo os conflitos que surgem e que, por vezes, criam sérias dificuldades. Johnson et al. (1994) dão-nos alguns desses exemplos: “*One student may use physical violence,*

³⁷ Considere-se o exemplo da avaliação em competições de ginástica de grupo do desporto escolar, em que na nota de execução é considerada a “*Capacidade de execução dos movimentos (acrobáticos de dificuldade, dos saltos gímnicos e elementos coreográficos ou de ligação) com a máxima amplitude, precisão, controlo técnico, quer individualmente (por cada ginasta) quer em grupo, seja em momentos de simultaneidade, oposição, trabalho em espelho, seqüências rápidas, execução individual, entre outros*” (GCDE, 2011, p. 7).

another may use verbal violence, another may withdraw, and a fourth may try to persuasive” (p. 76). Tendo em consideração que os conflitos precisam de ser resolvidos de um modo construtivo e a sua resolução é um ‘laboratório’ de *“creativity, fun, higher-level reasoning, and effective decision making”* (ibidem, 1994, p. 76), é preciso que os jovens desenvolvam a capacidade para gerirem conflitos de interesse de um modo construtivo: negociando a resolução dos seus próprios conflitos e mediando a resolução dos conflitos dos colegas.

Brock et al. (2009) consideram que pelo facto de os elementos de um grupo estarem a trabalhar juntos e parecer que está a haver sucesso, não significa que não esteja a haver problemas, e esses problemas poderão ser mais complexos quando os grupos são grandes e integram alunos desfavorecidos (Hellison & Walsh, 2002). Na opinião de Brock et al. (2009) é preciso compreender melhor *“the role that status plays during group work, how to recognize the negative impact of status as it occurs, and how to prevent these problems”* (p. 371), porque há vários aspetos referentes ao estatuto dos alunos que influenciam o funcionamento do grupo (Cohen, 1994; Cohen et al., 1999). Por isso vale a pena estar atento não apenas ao trabalho que é desenvolvido, mas também ao processo, aos silêncios que falam, à ‘paz podre’, às interações verbais e não-verbais que se estabelecem e que podem dar uma informação importante sobre o modo como o grupo está a funcionar e cada um dos seus membros se está a sentir, porque, como referem Johnson et al. (1994, p. 76) *“The absence of conflict is often a sign of apathy and indifference, not harmony”*. Resgatando a ideia de Kagan (1994), a propósito da utilização de diferentes tipos de estruturas, parece importante considerar a utilização de estratégias que levem os membros do grupo a envolverem-se em atividades de cooperação e de oposição, como acontece no *Teams-Games-Tournaments* (Slavin, 1995), em que os alunos competem em pequenas equipas contra outros colegas do grupo e posteriormente mudam de equipa e vão competir contra colegas com quem cooperaram em provas anteriores. Este poderá ser um dos caminhos possíveis porque a participação em diferentes equipas de trabalho parece influenciar a capacidade de adaptação a diferentes tipos de

pessoas (Polvi & Telama, 2000) e levar a uma maior proximidade entre os participantes, o que facilitará a promoção do sucesso (Metzler, 2000, 2011);

Competências sociais: A aprendizagem cooperativa implica uma participação ativa de todos os elementos do grupo, de modo a que cada um tenha igual oportunidade para aprender através das atividades e interações do grupo (Romero, 2009). Esta interação requer a existência de competências pessoais e sociais porque, na sua falta, os grupos “*will not be productive*” (Johnson & Johnson, 1989, p. 30). Estas competências são desenvolvidas na, e pela, ação conjunta (Goudas & Magotsiou, 2009; Kagan, 1994), no entanto, e tendo em conta que os jovens precisam de aprender a interagir de forma eficaz com os seus pares, porque as competências interpessoais não surgem por magia, é preciso começar por ensinar os alunos a trabalharem com outros alunos (Dyson, 2002; Dyson et al., 2004; Johnson & Johnson, 1989; Johnson et al., 1994; Kagan, 1994), ensinando-os a ouvirem-se e a fornecerem *feedbacks* adequados uns aos outros (Dyson, 2002), dar-lhes tempo para refletirem e informá-los em relação à sua atuação (Dyson & Strachan, 2000), salientar explicitamente os bons exemplos que possam ocorrer no grupo, reforçando-os positivamente e dando-os como exemplo a seguir (Cuseo, 1992). Os alunos precisam de ser ensinados a desenvolver a auto confiança, a capacidade de liderança, a capacidade de tomar decisões e a capacidade de comunicação e de gestão de conflitos (Johnson & Johnson, 1999), através de um processo que leve a compreender a utilidade das competências, a querer aprendê-las, a saber quando e em que situação as utilizar, a reconhecer que as competências sociais precisam de ser repetidamente treinadas, a refletirem sobre a sua atuação e a serem perseverantes em relação à prática dessas competências sociais (Johnson & Johnson, 1989). Na opinião destes autores, a perseverança parece ter uma importância central no processo de aprendizagem e de internalização das competências sociais;

“students have to practice cooperative skills long enough to go through the stages of awkward enactment, phony (role-playing) enactment, and

mechanical use of the skill to automatic routine use where the skill is fully internalized” (ibidem, p. 30).

Funcionamento do grupo: o grupo funciona quando os seus membros discutem o modo como estão a conseguir alcançar os seus objetivos e a forma de manter a eficácia do trabalho do grupo (Dyson & Grineski, 2001). Nesse sentido, devem ser analisadas as ações que possam estar a beneficiar ou a prejudicar o grupo, por forma a ser possível tomar uma posição acerca da sua continuidade ou da necessidade de se proceder às mudanças que forem percebidas como necessárias. Quando surgem dificuldades, o grupo deve procurar a origem desses problemas e encontrar as soluções que permitam continuar a desenvolver um trabalho eficaz (Johnson & Johnson, 1999). Na opinião de Kagan (1994) os consensos são sempre preferíveis às votações, que podem polarizar o grupo. O autor explica que os consensos são uma forma poderosa de tomar decisões em grupo porque valorizam os direitos das minorias, ensinam os jovens a serem flexíveis, a ouvir e a considerar a opinião dos outros e a aceitar opções que não seriam a sua primeira escolha: *“in the consensus process the goal is not to get their very favourite outcome each time but rather to get an outcome that everyone can live with”* (p. 9:3).

Na opinião de Johnson et al. (1994), de Johnson e Johnson (1999) e de Dyson e Strachan (2000, 2004), a compreensão destes cinco elementos referentes à cooperação e desenvolvimento de competências permite aos professores: adaptarem as estratégias ao contexto em que a aprendizagem cooperativa se desenvolve (às circunstâncias, às necessidades e aos estudantes); ajustarem (*fine tune*) o modo como a aprendizagem cooperativa é desenvolvida, procurando otimizar as estratégias; prevenir e resolver os problemas que decorram do trabalho conjunto dos alunos.

2.2.5 O que nos diz a investigação sobre os resultados conseguidos em programas realizados no âmbito do desporto

A investigação tem vindo a evidenciar os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa na aquisição de competências cognitivas, na autoestima³⁸ e *Locus de control* (Slavin, 1995), na autodeterminação (Deci & Ryan, 2008; Kagan, 1994; Slavin, 1995; Wilson et al., 2008) e no desenvolvimento de competências sociais (e.g. Bayraktar, 2011; Dyson, 2001, 2002; Dyson et al., 2010; Johnson & Johnson, 1999; Johnson & Ward, 2001; Polvi & Telama, 2000; Prieto Saborit & Nistal Hernández, 2009), como a capacidade para se relacionar com os pares, para criar relações de amizade, para cooperar, para ter comportamentos altruístas e para aceitar a perspetiva dos outros (Slavin, 1995).

A aprendizagem cooperativa promove a compreensão e o desenvolvimento de relações de compromisso entre os alunos (Bayraktar, 2011; Dyson, 2001; Johnson & Johnson, 1999), ajudando-os a estabelecer e a manter relações de amizade (Prieto Saborit & Nistal Hernández, 2009), o que se repercute numa diminuição do absentismo e do risco de comportamentos violentos e destrutivos (Johnson & Johnson, 1999).

“Cooperative learning promotes the development of caring and committed relationships for every student. (...) help students establish and maintain friendships with peers. (...) Absenteeism and turnover of membership decreases. Students who are isolated or alienated from their peers and who do not have friends are more likely to do at risk for violent and destructive behavior than students who experience social support and sense of belonging” (Johnson & Johnson, 1999, pp. 72-73).

Deutsch (2006), Johnson et al. (1981), Johnson e Johnson (1999), Johnson e Johnson (1983), Johnson et al. (1978), Prieto Saborit e Nistal Hernández (2009) e Slavin (1995) consideram que trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum produz melhores resultados ao nível da realização

³⁸ *“Perhaps the most important psychological outcome of cooperative learning methods is their effect on student self-esteem. Students’ beliefs that they are valuable and important individuals are of critical importance for their ability to withstand the disappointments of life, to be confident decision-makers, and ultimately to be happy and productive individuals”* (Slavin, 1995, p. 60)

e da produtividade do que quando se trabalha isoladamente ou de uma forma exclusivamente competitiva. Através das interações que se estabelecem durante a aprendizagem cooperativa os alunos desenvolvem competências que facilitam a resolução de problemas, aprendem a transferir as aprendizagens para novas situações e envolvem-se durante mais tempo nas tarefas, em relação às aprendizagens feitas de forma individual ou competitiva (Johnson & Johnson, 1999). Também Bayraktar (2011) e Slavin (1995) são de opinião de que a aprendizagem cooperativa leva a que os alunos se envolvam durante mais tempo nas tarefas de aprendizagem e realizem trabalho conjunto para além do tempo de aula.

Do trabalho colaborativo resultam também ganhos ao nível da rentabilização do tempo de aula (Dyson & Strachan, 2004), da confiança (Bayraktar, 2011; Johnson & Johnson, 1999), autoestima (Prieto Saborit & Nistal Hernández, 2009), independência, autonomia, resiliência, capacidade para lidar com a adversidade e o stresse (Johnson & Johnson, 1999) e capacidade para comunicar de forma eficaz com diferentes colegas (Bayraktar, 2011; Dyson, 2002; Dyson & Strachan, 2004; Johnson & Johnson, 1999; Polvi & Telama, 2000), ajudar o grupo a tomar decisões, respeitar os outros (Dyson, 2002), construir a confiança e compreender as perspetivas dos colegas (Johnson & Johnson, 1999) pela assunção de complementaridade “em vez de rivalidade” (Bayraktar, 2011, p. 69).

No âmbito do desporto, para além do estudo sobre o desempenho da condição física (e.g. Dyson, 2001; Dyson & Strachan, 2004; Grineski, 1993) e o desenvolvimento das competências sociais (Dyson & Strachan, 2004; Goudas & Magotsiou, 2009; Polvi & Telama, 2000), tem também sido estudada a ecologia da aprendizagem cooperativa (Dyson & Strachan, 2004), a motivação para a prática desportiva (Gibbons & Black, 1997; Grineski, 1993; Prieto Saborit & Nistal Hernández, 2009) e as perspetivas dos professores e dos alunos acerca da implementação da aprendizagem cooperativa (Bayraktar, 2011; Dyson, 2002).

Polvi e Telama (2000) desenvolveram um estudo sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento do comportamento social de ajuda e nas relações sociais. Este estudo teve o particular interesse de perceber a importância da mudança sistemática de pares em termos do comportamento de ajuda, em comparação com a escolha do par, por parte dos alunos. Partiram da hipótese de que a mudança sistemática de pares, ao criar oportunidades de contacto e novos desafios que exigem a adaptação a diferentes tipos de pessoas e a aceitação de novos parceiros, consegue melhores resultados ao nível do comportamento de ajuda, quando comparada com outros métodos. Polvi e Telama (2000) verificaram que os alunos que tiveram mais oportunidades para se relacionarem socialmente com colegas diferentes (mais oportunidades para a interação social e para a aprendizagem de comportamentos de ajuda), mostraram mais tendência para ajudar e para se preocupar com os outros (tiveram melhores resultados ao nível da correção de erros, da demonstração e das instruções fornecidas) e mostraram-se menos dependentes do professor. Os autores concluíram que a mudança sistemática de pares, ao criar oportunidades de contacto e novos desafios, que exigem a adaptação a diferentes tipos de pessoas e a aceitação de novos parceiros, parece promover os comportamentos de ajuda e fazer aumentar o número de amigos no grupo. Esta descoberta, leva-nos a deixar duas questões que nos parecem interessantes e para as quais não conseguimos encontrar resposta em nenhum dos estudos a que tivemos acesso: poderá o trabalho desenvolvido ao longo dos anos num grupo constituído por alunos de diferentes idades, que trabalham juntos para atingirem um objetivo comum, contribuir para o desenvolvimento de amizades, comportamentos de ajuda e a aceitação de todos os elementos do grupo? Que papel tem a amizade no apoio que é dado e nas interdependências que se estabelecem num grupo?

Num estudo de Dyson (2002), que decorreu durante um período de dois anos, foi verificado que a professora e os alunos sentiram que o programa fez aumentar a capacidade de comunicação no grupo. A professora sentiu necessidade de ensinar aos alunos, de uma forma explícita, as funções que deviam desenvolver. Ao longo do tempo os alunos foram-se tornando mais

proficientes nas tomadas de decisão e nas tarefas conjuntas, tendo sido considerado que, provavelmente, o aspeto central da aprendizagem cooperativa foi o desenvolvimento da capacidade de respeitar as ideias de todos os elementos do grupo.

Através de um estudo ecológico, que decorreu durante um curto espaço de tempo³⁹, Dyson e Strachan (2004) verificaram que a aprendizagem cooperativa parece facilitar o desenvolvimento de estratégias e o desenvolvimento das competências motoras dos alunos do ensino básico e do ensino secundário e parece levar os alunos a participarem ativamente no trabalho do grupo, a respeitarem-se entre si e a aceitarem a responsabilidade. Verificaram também que o uso da aprendizagem cooperativa permite reduzir o tempo necessário às tarefas de gestão, leva ao aumento do tempo útil de aula e promove o envolvimento dos alunos, as oportunidades de resposta e o refinamento das tarefas.

Prieto Saborit e Nistal Hernández (2009) acompanharam uma turma do ensino secundário em aulas de Educação Física durante um ano letivo. Os autores verificaram que a aprendizagem cooperativa influencia positivamente a capacidade de os jovens se relacionarem mais entre si e promove a motivação para o trabalho realizado na aula de Educação Física. Relativamente ao desenvolvimento das capacidades condicionais, foi assumido pelos autores que os alunos menos capazes se envolvem mais nas tarefas quando realizam um trabalho em cooperação com os colegas do que quando trabalham de forma individual ou competitiva: *“los alumnos se dan antes por vencidos”* (p. 6) quando se comparam com os colegas que têm uma melhor condição física. Concluíram que a aprendizagem cooperativa *“influye de manera muy positiva en la aceptación e interrelación social, la competencia física o motriz y la motivación por la asignatura y la actividad física en general”* (p. 7).

Como Dyson e Strachan (2004), Goudas e Magotsiou (2009) também estudaram os efeitos da aprendizagem cooperativa durante um curto período de tempo⁴⁰. O estudo recaiu sobre a influência da aprendizagem cooperativa

³⁹ Durante 10 aulas.

⁴⁰ Durante 13 aulas.

no desenvolvimento de cinco competências sociais⁴¹, em alunos de 6º ano. Os autores encontram melhorias ao nível das competências sociais e atitudes em relação ao trabalho do grupo: os alunos melhoraram a empatia e a capacidade de trabalhar em cooperação e diminuíram a tendência para a irritabilidade e para comportamentos disruptivos.

Os resultados que se obtêm através da aprendizagem cooperativa não dependem apenas da capacidade que os membros de um grupo têm para cooperar e das autoaprendizagens que realizam, e pelas quais são responsáveis, mas também do esforço que desenvolvem para ensinar os colegas do grupo, esforço este que se traduz numa aprendizagem mais eficaz para quem ensina (Bayraktar, 2011). No estudo desenvolvido por este autor (Bayraktar, 2011) os alunos revelaram satisfação por ensinarem aos colegas e entreajudaram-se com vontade. Na opinião dos alunos, o método de aprendizagem cooperativa ajuda a que aprendam mais rápido, torna a aula mais agradável, fomenta a cooperação entre os colegas, faz manter os alunos ativos e leva a que pesquisem e a que procurem informação, o que poderá ser justificado pelo aumento da autoconfiança, como resultado do sucesso obtido através da aprendizagem cooperativa, e pelo aumento das relações de amizade por não considerarem os colegas como rivais. De acordo com o autor, o modelo de aprendizagem cooperativa tem um efeito positivo nas aprendizagens dos alunos, nas aulas de ginástica, tendo-se revelado um modelo de ensino mais eficaz do que o modelo tradicional (centrado no professor) em relação ao apoio, cooperação, partilha, relações interpessoais e desenvolvimento das competências gímnicas e conhecimentos teóricos. Tendo em conta os resultados obtidos, Bayraktar (2011) considera que *“the cooperative learning method is the most appropriate method, since it makes sports teaching more enjoyable and attractive and ... it is imperative to apply cooperative learning method in P.E lessons...”* (p. 69).

Este estudo de Bayraktar (2011) decorreu durante dois anos letivos e foi aplicado a 50 alunos universitários (duas turmas), na disciplina de Ginástica

⁴¹ Interação com os colegas, resolução de problemas de forma cooperativa, ajudar os colegas e aceitar ajuda na realização das tarefas, atingir as metas pessoais através de jogos cooperativos e liderar ou seguir o grupo, dependendo das circunstâncias.

Geral. As respostas que os alunos deram às questões colocadas (*“What are the advantages of this method for you? ...What are the disadvantages of this method for you? ...Is there any change in your approach to learn information?”* (pp. 67-68)) não deixam dúvidas de que este modelo foi muito valorizado pela maioria dos estudantes.

E no ensino secundário, terão os alunos capacidade para aproveitar do mesmo modo um modelo que, segundo os resultados indicados por Bayraktar (2011) é tão eficaz? E num grupo com alunos de diferentes idades? Terão eles capacidade para aproveitar as potencialidades do modelo? Serão também eles capazes de procurarem apoio na internet e em outros meios disponíveis para a resolução dos problemas que se lhes deparam? Poderão os alunos produzir o seu próprio conhecimento?

III. Objetivos

A investigação tem desenvolvido um trabalho com muito interesse para o desenvolvimento de teorias referentes ao processo de ensino e de aprendizagem e à utilização de modelos de ensino na educação em geral e na Educação Física em particular. No entanto esses estudos têm-se baseado muito em observações esquemáticas e análises behavioristas, tratando de análises do trabalho do professor e do modo de atuação dos alunos, processos muito dedutivos de observação, o que deu uma visão importante, mas um retrato genérico, obviamente não ecológico. É fundamental conduzir a investigação para uma perspectiva mais ecológica (MacPhail & Kirk, 2006; Pereira et al., 2009; Rowley, 2009; Wenger & Snyder, 2000), mais holística (Henriksen et al., 2010; Mesquita et al., 2010), para a idiosincrasia dos contextos em que decorrem os processos estudados (McCaughy et al., 2008), para garantir uma compreensão mais contextualizada através de uma aprendizagem pela reflexão sobre a ação, com o objetivo de dar aporte teórico, decorrente de um olhar profundo e refletido sobre a realidade. Nesta perspectiva, o presente trabalho de investigação é orientado para o estudo de um grupo do desporto escolar que desenvolve a sua atividade desde o ano letivo de 1989/1990. Pretende-se compreender que transformações ocorreram e que continuam a ocorrer no grupo, como é que essas transformações e os processos se têm vindo a operar e que aprendizagens e competências os jovens assumem ter realizado e associam à participação no programa⁴².

Tem também vindo a ser sugerido na literatura que se desenvolvam estudos que permitam perceber o alcance dos programas que visam o desenvolvimento de competências de vida nos jovens (Hellison, 2003; Walsh et al., 2010). Esta preocupação foi também encontrada em Gould e Carson (2008), que consideram necessários mais estudos, que sejam orientados para uma investigação mais aprofundada (“*more fine-grain analyses*” (p. 65)) sobre as estratégias que promovem o desenvolvimento de competências de vida nos jovens e como é que os fatores individuais, sociais e contextuais influenciam

⁴² Entenda-se, por programa, todo o trabalho que é desenvolvido pelo grupo (alunos e professor), compreendido como uma comunidade de prática que aprende, que se desenvolve e que se regenera.

esse processo. Referiram ainda estes autores que serão necessários estudos longitudinais para compreender se as competências de vida que são aprendidas através da prática do desporto serão transferidas para situações fora do desporto.

O interesse do presente estudo centra-se na tentativa de poder contribuir para o aporte teórico disponível, quer em relação à compreensão da ecologia do ginásio, quer em relação à aquisição e transferência de competências de vida para outros contextos e à possibilidade de serem levadas para a vida adulta. Neste sentido, procurámos desenhar e levar a cabo um estudo que se centrasse no momento presente da vida de um grupo de jovens adolescentes praticantes de ginástica, mas que, simultaneamente, conseguisse fazer um estudo retrospectivo do trabalho desenvolvido no grupo e, dando voz a ex-praticantes (agora jovens adultos, estudantes, empregados e desempregados), conseguíssemos compreender se as competências de vida que terão sido adquiridas no grupo não ficaram ‘encerradas’ nas quatro paredes do ginásio, ou se, pelo contrário, foram levadas para a vida e que circunstâncias o teriam permitido.

No sentido de tentar encontrar respostas para as questões que a revisão da literatura nos sugeriu e, procurando contribuir para o corpo de conhecimento, desenvolveremos o nosso trabalho em torno das seguintes temáticas: (1) aprendizagem em comunidade de prática, num ambiente cooperativo em que é proporcionado espaço para a socialização, para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pessoal e social dos jovens; (2) dinâmicas, obstáculo e oportunidades encontradas no processo de integração dos novos membros e no caminho em direção à participação plena; (3) desenvolvimento e transferência de competências de vida para contextos fora do desporto.

A opção pelo estudo deste grupo é justificada com o facto de se tratar de um grupo de referência no âmbito do desporto escolar nacional e de ter sido referenciado pelo Gabinete do Desporto Escolar como um grupo que tem

desenvolvido um trabalho muito meritório. O interesse pelo estudo deste grupo, que é uma experiência pedagógica de elevado sucesso, não apenas a nível desportivo, mas também, e principalmente, no seu contributo ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, sugere-nos um conjunto de objetivos exploratórios que se situam em torno de cinco temas, que apresentamos sob a forma de pergunta:

- (1) que modelos de instrução e estilos de ensino são utilizados no processo de formação desportiva dos jovens?
- (2) que papel tem tido a amizade na regulação dos comportamentos e no funcionamento do grupo?
- (3) como é que o Gimnocerco, entendido como comunidade de prática, recebe os novos membros, como decorre o seu processo de integração e como é feito o caminho até à participação plena?
- (4) que competências de vida são desenvolvidas através do programa implementado no Gimnocerco e que são mobilizadas pelos jovens em outros contextos?
- (5) qual o contributo do programa implementado no Gimnocerco para o desenvolvimento de competências de vida que são levadas para a vida adulta?

IV. Material e métodos

1 Participantes

Participaram no presente estudo o professor⁴³ de Educação Física responsável pelo grupo de ginástica Gimnocerco, os vinte alunos que integravam o grupo “A” (nível avançado) do Gimnocerco no ano letivo 2012/2013 e nove ex-alunos⁴⁴ que, no conjunto, conseguiram falar sobre o percurso e a vida no grupo, desde 1987 a 2012 (ver Quadro 2).

No sentido de garantir o anonimato, dos alunos e dos ex-alunos foram utilizados os códigos ‘AI’ (para os alunos) e ‘ExAI’ (para os ex-alunos) seguidos do número correspondente à ordem pela qual foram entrevistados: AI1 a AI20 e ExAI1 a ExAI9.

Quadro 2 - Ex-alunos participantes no estudo.

Ex-aluno	Período de permanência no grupo	Anos de permanência no grupo	Nível de ensino
ExAI1	1993 - 2000	7	Licenciatura
ExAI2	2002 - 2009	7	Bacharelato
ExAI3	2004 - 2012	8	A frequentar o Ensino superior
ExAI4	1997 - 2003	6	Básico (9º ano)
ExAI5	1992 - 2001	9	Secundário
ExAI6	1992 - 2003	11	Licenciatura
ExAI7	2004 - 2012	8	A frequentar o Ensino superior
ExAI8	1997 - 2010	13	A frequentar o Ensino superior
ExAI9	1987 - 1994	7	Licenciatura

Por se pretender conhecer o modo como os ex-alunos percebiam o contributo que o grupo teria dado para o seu desenvolvimento pessoal e social e, também, para saber se consideravam ter levado para a vida adulta competências de vida que associassem ao trabalho no grupo, tínhamos

⁴³ O professor criou o grupo no ano letivo de 1987/1988 e tem assumido desde essa altura a responsabilidade pela condução do trabalho que é realizado no grupo.

⁴⁴ Três ex-alunos foram selecionados pelo investigador, em função do conhecimento prévio destes casos, que será explicado a seguir. Os restantes seis ex-alunos foram escolhidos em função de dois critérios: terem permanecido no grupo por vários anos (o maior número possível de anos) e terem participado no grupo em épocas diferentes, no sentido de procurar reunir informação que ajudasse a identificar as transformações que o grupo foi sofrendo e poder utilizar essa informação na triangulação dos dados, de que falaremos mais à frente.

inicialmente considerado escutar apenas ex-alunos que tivessem terminado a participação há pelo menos dois anos⁴⁵ e que tivessem permanecido no grupo durante pelo menos cinco anos letivos⁴⁶. Quando entrevistámos o segundo ex-aluno (Ex-AI2) percebemos a importância de alargar as entrevistas a ex-alunos que tivessem deixado mais recentemente o grupo, que, embora não nos dando muitos dados acerca da transferência de competências de vida para outros contextos e, sobretudo, para a vida adulta, poderiam dar um importante contributo para compreendermos melhor o processo de empoderamento dos jovens e, mais concretamente, o modo como se deu a passagem da liderança para os alunos. Deste modo, sentimos que deveríamos dar voz às duas primeiras ex-alunas que lideraram o grupo (a ExAI8 nos anos letivos de 2009/2010 e de 2010/2011 e a ExAI7 no ano letivo de 2011/2012) e à ex-aluna ExAI3, por ter feito par com o ex-aluno ExAI2 nas competições federadas e que, por isso, poderia ajudar a perceber melhor a importância das competições federadas e, também, o processo de passagem da liderança para os alunos, tendo em conta que era uma das jovens com participação plena no grupo (Lave & Wenger, 1991) na altura em que se deu esta mudança qualitativa no trabalho desenvolvido no grupo (a passagem de liderança para os alunos). Estando inicialmente previsto entrevistar oito ex-alunos, acabámos por entrevistar nove ex-alunos.

Os alunos foram informados pelo professor, na presença do investigador, de que iria ser feito um estudo sobre o grupo e que iria ser pedida a colaboração de todos. De imediato foi passada a palavra ao investigador, que fez uma breve apresentação do estudo, numa linguagem perceptível para os jovens, indicando que iria fazer o acompanhamento dos treinos e iria fazer também uma entrevista em data a combinar. O contacto com os encarregados de educação foi feito através de uma carta de apresentação do projeto, acompanhada do pedido de autorização para entrevistar os jovens e gravar as entrevistas em suporte vídeo. A carta foi enviada por mão própria.

⁴⁵ Seria um tempo suficiente para criarem alguma distância do grupo e poderem perceber mudanças na sua forma de ser e de estar que pudessem associar ao grupo.

⁴⁶ O tempo que corresponde aos dois ciclos de ensino que eram lecionados na escola de origem.

O primeiro contacto com os ex-alunos foi estabelecido pelo professor e o segundo contacto foi feito pelo investigador. Nesta primeira conversa foi explicado o objetivo do projeto e entregue uma carta em que estavam elencados os assuntos que iriam ser abordados e a sugestão de que pensassem nesses tópicos e nas marcas que o grupo lhes tivesse deixado. Foi-lhes entregue também um gráfico ('linha do tempo'), pedindo que completassem esta linha do tempo⁴⁷ antes da entrevista e que refletissem sobre o seu envolvimento no grupo, tendo em conta os propósitos desta entrevista (Holt et al., 2009). Os ex-alunos receberam também um documento com o propósito de recolher a sua autorização escrita para a gravação das entrevistas em suporte vídeo.

1.1 O grupo

O início da atividade do grupo, como grupo de desporto escolar, remonta ao ano letivo de 1989/1990⁴⁸. Ao longo dos anos o grupo foi melhorando a qualidade das suas apresentações e foi crescendo em número de alunos⁴⁹. No ano letivo de 2000/2001 tornou-se Centro de Formação Desportiva⁵⁰ para a Modalidade Ginástica, podendo, a partir desse ano, receber alunos de outras escolas básicas e secundárias. Apesar desta facilidade, a maior parte dos alunos do grupo tem sido sempre proveniente das escolas que integram o agrupamento de escolas a que o grupo pertence, e que está inserido num território de intervenção prioritária (TEIP)⁵¹ desde o ano letivo 1996/1997 (Ministério da Educação e Ciência, 2012a)

No ano em que realizámos o estudo, o grupo integrava treze alunos do agrupamento a que pertence o grupo e sete alunos de outros agrupamentos/escolas isoladas. Destes alunos, onze já permaneciam no grupo

⁴⁷ Foi sugerido que marcassem os momentos mais significativos do período de tempo em que integraram o grupo

⁴⁸ Dois anos após a sua criação (em 1987/1988) como grupo de escola.

⁴⁹ Atingiu os oitenta alunos no ano letivo de 1999/2000, o que corresponde a três turmas do ensino regular.

⁵⁰ Mais tarde toma a designação de Escola de Referência Desportiva.

⁵¹ O Programa TEIP tem, entre outros objetivos: criar condições com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos, e combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo (Ministério da Educação e Ciência, 2012a).

há três ou mais anos consecutivos, dois alunos reentraram após um ano de ausência (um tinha já cinco anos de permanência no grupo e o outro sete anos) e sete alunos entraram a partir dos dois grupos de formação (inicial e intermédia⁵²), que entretanto foram criados devido ao elevado número de jovens interessados em praticar ginástica.

O trabalho desenvolvido pelo grupo é reconhecido a nível nacional, não apenas pelas excelentes participações que tem conseguido nas competições do Desporto Escolar⁵³, pelas inúmeras participações em eventos em vários pontos do País e pela participação (a mais mediática) no programa “Portugal tem Talento” (SIC) em 2011, mas também pelo papel que lhe é reconhecido no apoio ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

2 Enquadramento metodológico

No sentido de dar resposta ao problema identificado e aos objetivos definidos e tendo em conta a necessidade de “*penetrar profundamente nas características particulares*” (Graça, 1997, p. 138) do professor e dos alunos, dos processos de ensino e dos processos de aprendizagem e das interações que são estabelecidas entre os jovens e entre os jovens e o professor, justifica-se a utilização de uma metodologia de natureza qualitativa (Mertens, 1997), no formato de estudo de caso (Yin, 2001), que envolva uma variedade de métodos, capazes de ajudar a compreender os processos de interação que ocorrem no contexto específico estudando (Clarke, 2009), os valores humanistas (Mertens, 1997), assim como a natureza da atividade profissional do professor e do trabalho dos alunos.

Segundo Ohman (2005), a abordagem metodológica de natureza qualitativa incide sobre as experiências vividas pelos indivíduos, o modo como as experiências são percebidas, os sentimentos e as atitudes, enfatizando o comportamento humano e a interação social. Através da metodologia qualitativa estuda-se a qualidade de um fenómeno e desenvolvem-se novos

⁵² Este grupo também tem como professor responsável, o professor que participa neste estudo.

⁵³ Foi campeão nacional em provas de ginástica acrobática há nove anos consecutivos, vice-campeão nacional de ginástica de grupo em 2008/2009, campeão nacional de ginástica de grupo em 2009/2010, vice-campeão nacional de ginástica de grupo em 2011/2012 e bicampeão nacional em 2012/2013 e 2013/2014.

conhecimentos com base nas crenças dos participantes e nos dados que o investigador consegue captar. Trata-se de uma metodologia que *“is inductive rather than deductive, and it is interpretative rather than predictive. The design is flexible, iterative and emergent and therefore requires of the researcher an ability to change and adapt the research process in accordance with emerging results”* (Ohman, 2005, p. 273). A pesquisa qualitativa permite, assim, flexibilidade durante todo o processo, necessária a uma compreensão profunda dos fenómenos sociais (Silverman, 2000). E é nesta possibilidade de utilizar ferramentas flexíveis para abordar questões importantes para a compreensão do comportamento humano e das interações sociais estabelecidas e o modo como decorrem os processos de ensino e de aprendizagem, que radica o nosso interesse por uma abordagem de natureza qualitativa.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa (Mertens, 1997) abrangente que *“investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. (...) A investigação ... baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir num formato de triângulo”* (Yin, 2001, pp. 32-33).

Entre as diferentes fontes de dados a que o investigador pode recorrer, a entrevista surge como um instrumento primordial para a análise do homem em profundidade, no entanto, ao serem colocados frente a frente dois indivíduos com a sua subjetividade, não é possível garantir que *“as informações obtidas sejam idênticas noutra situação de interação [e] é igualmente impossível garantir uma comparabilidade perfeita dos dados, uma vez que o dispositivo de interrogação não pode ser rigorosamente idêntico”* (Ruquoy, 2005, p. 85). Estas limitações justificam a multiplicidade de métodos e de diferentes fontes de dados para a obtenção de evidências, através do desenvolvimento de *“linhas convergentes de investigação”* (Yin, 2001, p. 121). O processo de triangulação de dados, que encontramos nas palavras de Yin (2001), consiste num *modus operandi* que tem o propósito de confirmar as descobertas (Miles & Huberman, 1994), sendo particularmente útil quando se visam obter *“informações factuais sobre uma realidade, e não apenas representações construídas de um ou de*

outro ator” (Maroy, 2005, p. 151). A triangulação desempenha um importante papel na fiabilidade dos dados (Maroy, 2005) e na validade do constructo e “*confiabilidade do estudo de caso*” (Yin, 2001, p. 119).

3 Desenho, métodos e procedimentos

Tratando-se de um estudo de caso de natureza explanatória (Yin, 2001), que recorre a um procedimento semi-indutivo (Maroy, 2005), e no sentido de recolher dados que permitam uma compreensão ecológica (Dyson & Strachan, 2004) da relação pedagógica que se estabelece entre o professor e os alunos, as interações entre os alunos e o modo como o trabalho no grupo influencia o desenvolvimento desportivo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, em que se inclui o desenvolvimento de competências de vida, são utilizados os instrumentos que resumimos na Figura 4 e que são explicados nas páginas seguintes.

Entretanto, será de referir que o presente estudo não utilizou outros métodos e procedimentos que não constassem no projeto que foi submetido à aprovação da Comissão de Ética da Faculdade de Desporto. Foi dado conta de que seriam entrevistados menores, com conhecimento prévio e consentido dos respetivos encarregados de educação e de que os restantes participantes colaborariam no estudo após o conhecimento consentido da sua participação. Foi também referido que tinha sido feito o pedido de autorização para a realização do estudo ao Diretor do Agrupamento de Escolas e ao professor, que prontamente se disponibilizou para participar no estudo.

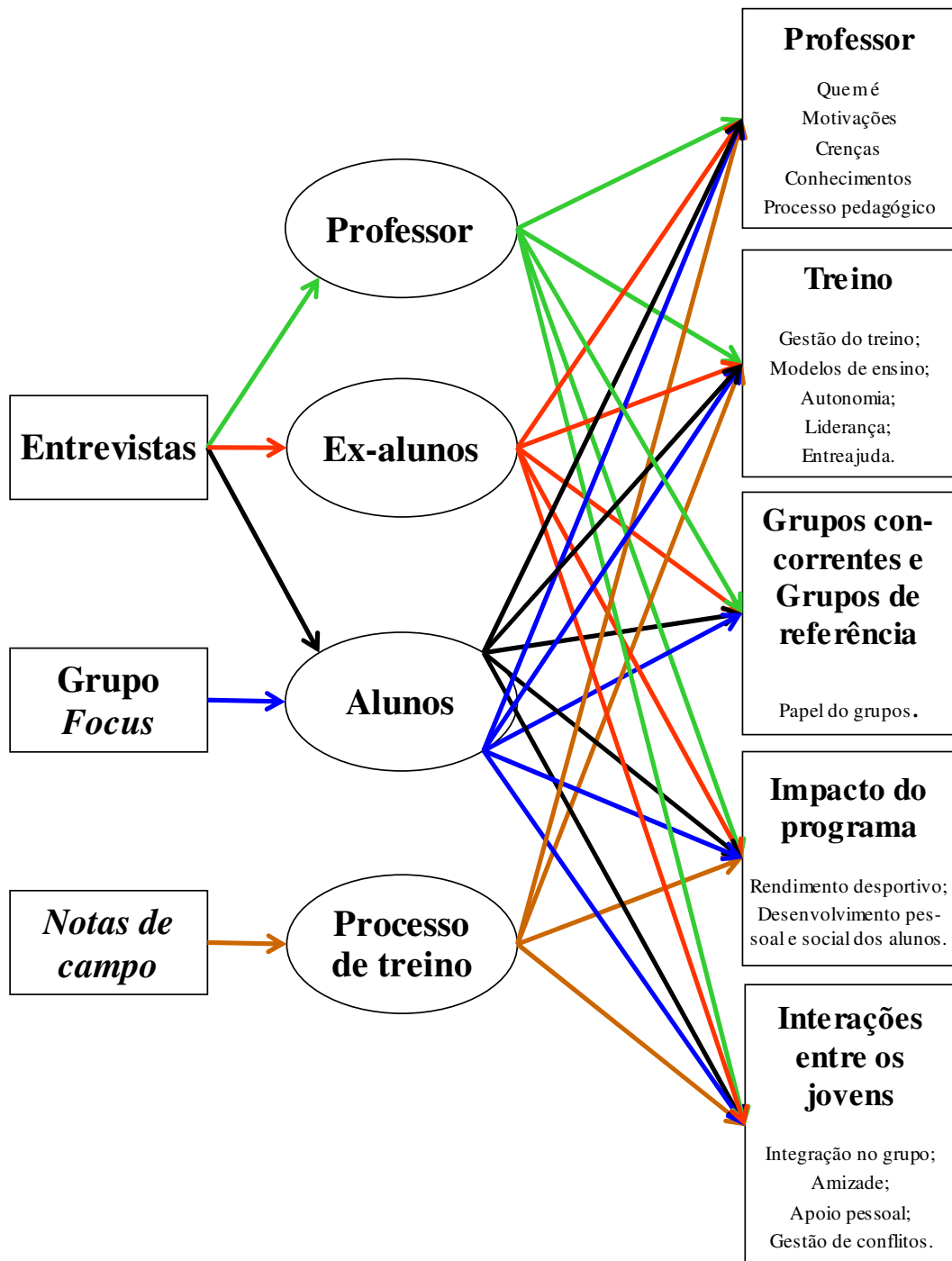


Figura 4 - Instrumentos de recolha de dados, unidades de análise e propósitos de pesquisa.

3.1 Entrevistas semiestruturadas e sessões de grupo *focus*

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas ao professor, aos alunos⁵⁴ (Dyson & Strachan, 2000) e aos ex-alunos (Holt et al., 2009), com o objetivo de construir conhecimento acerca: (1) da intervenção pedagógica e do comprometimento do professor para com o programa e os alunos; (2) da força que as interações que se estabelecem entre os alunos parecem ter no desenvolvimento pessoal e social dos jovens e no rendimento desportivo do grupo; (3) do modo como o grupo se vai renovando; (4) das competências de vida que vão sendo adquiridas através do presente programa e da sua transferibilidade para outros contextos.

Apesar dos guiões das entrevistas⁵⁵ terem sido discutidos com os orientadores, eles foram evoluindo ao longo do período em que decorreu a sua aplicação em consequência da aprendizagem que o investigador foi fazendo e da informação que recolheu nas entrevistas anteriores, que sugeriam novas questões e a reformulação de outras. Este foi um processo que levou a ter que se usar de alguma flexibilidade.

O professor foi entrevistado em diferentes fases do estudo (Graça, 1997) e os alunos e os ex-alunos foram entrevistados⁵⁶ uma vez, em horários previamente combinados entre o entrevistador e os entrevistados:

- (1) As entrevistas do professor foram agendadas, por interesse do próprio professor, para dias de domingo, pelo que tiveram que ser feitas fora da escola. Por sugestão do investigador e total acordo do professor, as entrevistas foram feitas nos dias 03/02/2013 e 23/06/2013 na residência do entrevistador, num local calmo, sem interrupções e sem constrangimentos de horário.
- (2) As entrevistas dos ex-alunos foram feitas entre os dias 27/12/2012 e 12/03/2013 em dois locais diferentes: as oito primeiras entrevistas foram realizadas na escola, numa sala contígua ao ginásio onde o grupo treina;

⁵⁴ Foram aplicadas apenas aos alunos com três ou mais anos de permanência no grupo. Houve, no entanto, uma exceção: foi o caso da aluna Al6, com 15 anos, porque era uma jovem que falava muito pouco quando estava sozinha. A opção foi integrá-la numa sessão de grupo *focus*, junto com duas colegas com quem tinha maior ligação (as duas volantes mais novas).

⁵⁵ Foi utilizado o mesmo guião para as entrevistas semiestruturadas dos atuais alunos e para as sessões de grupo *focus*.

⁵⁶ Referimo-nos a entrevistas semiestruturadas e às sessões de grupo *focus*.

a nona entrevista foi realizada num gabinete de apoio ao ginásio onde trabalha a ex-aluna. Em todas as entrevistas foram garantidas as condições de tranquilidade e de que não haveria interrupções. As entrevistas decorreram sem limitações de tempo.

- (3) As entrevistas semiestruturadas (e as sessões de grupo *focus*⁵⁷) feitas aos alunos foram também realizadas na escola, no mesmo espaço onde tinham sido entrevistados os oito primeiros ex-alunos, sem interrupções e sem constrangimentos de horário e decorreram entre os dias 20/02/2013 e o dia 30/05/2013⁵⁸.

As entrevistas semiestruturadas implicam que o investigador seja capaz de ouvir atentamente os entrevistados durante o decurso das entrevistas (Yin, 2001), de forma a poderem ser acrescentados ou alteradas questões e explorados temas com cada participante, deixando que surjam dados com interesse para o estudo enquanto a conversa flui (Smith et al., 1999). Ruquoy (2005) chama a atenção para a necessidade de o investigador poder vir a ter um papel mais diretivo, quando o entrevistado se deixa “arrastar ao sabor do seu pensamento” para campos de interesse que não são os do estudo. No entanto, este não foi o caso em nenhuma das entrevistas que realizamos, embora algumas respostas do professor e dos ex-alunos se tivessem prolongado e dirigido para outros pontos que seriam abordados mais à frente, mas foi sempre fácil retomar o rumo das entrevistas.

No sentido de tornar mais próximo o diálogo entre o entrevistador e os entrevistados e de procurar que as entrevistas fossem sentidas como uma

⁵⁷ Foram realizadas em grupos de três alunos e foram aplicadas aos jovens com menos de 3 anos de permanência no grupo (sete alunos eram novos membros do grupo).

⁵⁸ Estava previsto que estas entrevistas se realizassem durante o mês de abril (de 2013), atendendo a que o investigador considerava que só nessa fase do ano teria conseguido ganhar a confiança dos alunos. No entanto, entre os meses de dezembro e de janeiro as poucas reservas (iniciais) dos jovens tinham sido dissipadas, e tendo percebido que iria ser difícil encontrar tempo para realizar todas as entrevistas num período tão curto de tempo (um mês), o investigador optou por antecipar a aplicação das entrevistas. Esta alteração tornou-se vantajosa, por permitir um estudo mais pormenorizado das respostas obtidas nas entrevistas anteriores e, desse modo, ter sido possível encontrar novas pistas para explorar e colocar, também, questões confirmatórias, procurando penetrar profundamente nas características dos participantes, como aconselha Graça (1997).

conversa agradável em que era feita uma visita ao passado (no caso dos ex-alunos) e em que se falava sobre um assunto de grande interesse para os participantes (alunos e ex-alunos), as entrevistas foram conduzidas com o entrevistador sentado ao lado dos entrevistados, ficando ambos de frente para a câmara vídeo. No caso das sessões dos grupos *focus*, o investigador e os entrevistados sentaram-se em semicírculo, de forma a conseguirem ver-se entre todos sem dificuldade - o investigador encontrava-se numa ponta da mesa.

Todas as entrevistas foram gravadas com conhecimento consentido dos participantes⁵⁹. A gravação foi feita em duplo suporte (um gravador áudio e uma câmara vídeo, ambos digitais) procurando garantir a segurança dos dados, caso houvesse alguma falha técnica da câmara vídeo. O vídeo permitiu analisar não apenas o que foi dito, mas também a forma como foi dito (os trejeitos; os olhares; os silêncios; as hesitações) porque a comunicação através da ação “*is no less interesting, effective or bizarre than communication through language*” (Dey, 2005, p. 34). As entrevistas foram transcritas⁶⁰ (não textualmente, pois é menos objetiva, menos completa e menos adequada à análise de conteúdo (Silverman, 2000)) e dadas a ler aos respetivos participantes para validarem o que estava escrito ou para partirem para o aprofundamento das questões tratadas. Todos os participantes concordaram com o teor das transcrições e disseram não querer acrescentar nada ao que tinham dito.

As duas entrevistas que fizemos ao professor⁶¹ tiveram os seguintes propósitos:

⁵⁹ No caso dos alunos menores foi recolhido o conhecimento consentido dos respetivos encarregados de educação, como já referimos.

⁶⁰ Enquanto transcrevíamos as entrevistas permanecíamos atentos à comunicação não verbal dos participantes, anotando (à parte) o que considerávamos poder ajudar a perceber melhor o que nos estava a ser transmitido.

⁶¹ Inicialmente estavam previstas três entrevistas ao professor (no início, a meio e no final do ano). Por iniciativa própria, o professor disponibilizou-nos algum material vídeo e fotos que documentavam muito do trabalho realizado ao longo de vários anos. Considerámos que precisávamos de fazer previamente a análise desses documentos para preparar a primeira entrevista. Não tivemos disponibilidade para escutar esses dados em tempo útil (durante os meses de setembro ou outubro) e, entretanto, percebemos que poderíamos utilizar os primeiros treinos para fazer a recolha de material que ajudaria a enriquecer o guião da

- na primeira entrevista, realizada em fevereiro, questionámos o professor sobre: (1) a história do grupo⁶²; (2) as grandes preocupações enquanto professor e as principais prioridades no trabalho com os alunos; (3) o modo como evoluiu o processo de treino e os modelos de instrução utilizados; (4) os problemas e os desafios que encontra no trabalho com os jovens; (5) o balanço do trabalho desenvolvido até ao momento (6) a autonomia que dá aos alunos e o que resulta dessa autonomia; (7) o processo de passagem da liderança do grupo aos alunos e o modo como apoia o trabalho dos líderes.
- na segunda entrevista, realizada em junho, para além de termos colocado algumas questões confirmatórias para esclarecer algumas respostas que os jovens haviam dado, o foco do nosso questionamento recaiu sobre os seguintes temas: (1) o processo de integração dos novos membros do grupo; (2) a reestruturação do grupo e distribuição de papéis; (3) a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano, (4) a importância dos grupos de referência para o trabalho do professor; (5) a importância dos ex-alunos no funcionamento do grupo; (6) a importância dos grupos concorrentes; (7) as condições de trabalho e o apoio que a escola pode oferecer.

As entrevistas semiestruturadas que fizemos aos alunos (com três ou mais anos de permanência no grupo) e as sessões de grupo *focus* (aplicadas aos restantes alunos) estavam organizadas em torno de questões abrangentes, cujas respostas ajudavam a colocar novas perguntas. Estas entrevistas e grupos *focus* tiveram o objetivo de conseguir clarificar as opiniões que o

entrevista. Os dados foram sendo coletados e a disponibilidade do professor para colaborar com o investigador (respondendo a todas as questões que iam sendo colocadas durante os treinos) justificaram (e aconselharam) juntar os tópicos da primeira entrevista com os tópicos da segunda. Assim, na entrevista que realizamos em fevereiro, utilizamos algumas questões para confirmar dados e outras para completar informação entretanto recolhida.

⁶² Inicialmente, deixamos que falasse livremente sobre esta temática e depois centramos a atenção nas dificuldades que foram surgindo ao longo do tempo e no modo como as conseguiu resolver e na importância que as competições federadas tiveram para o desenvolvimento do grupo.

investigador foi construindo durante as entrevistas informais e a observação direta e conhecer, também, a posição de cada jovem acerca dos seguintes temas:

- (1) a importância dos grupos concorrentes para o trabalho que é desenvolvido no Gimnocerco; (2) o processo de integração no grupo (como é feita a integração; o que significa estar integrado; que significado tem 'ser amigo' no grupo; o que facilita e dificulta a integração; que valor é dado à opinião dos novos membros; como se relacionam os novos membros e os mais experientes; que transformações surgem nessas relações ao longo do tempo) e até que ponto se sentem integrados; (3) o modo como percebem a importância do trabalho desenvolvido no grupo para o desenvolvimento pessoal e social (que mudanças percebem na forma de estar e sentir os problemas diários que possam ser associadas ao trabalho no grupo); (4) o modo como percebem os conflitos que acontecem no grupo (porquê, como e quando surgem), as implicações que têm na qualidade da amizade e no funcionamento do grupo e a forma como são resolvidos e quem participa nesse processo; (5) como é percebida a liderança que é exercida pelos colegas⁶³ e como é utilizado o tempo de treino; (6) Com quem aprendem, com quem gostam mais de aprender e como aprendem ginástica; (7) o papel do professor no grupo, as características pessoais e as competências pedagógicas que lhes reconhecem, o modo como percebem a liderança do professor e o valor que atribuem à autonomia que o professor dá aos alunos; (8) a importância dos resultados desportivos para o funcionamento do grupo; (9) o papel dos ex-alunos (presença nos treinos e nas competições e a importância das histórias que envolvem os ex-alunos); (10) a

⁶³ Os alunos que assumiam a liderança do grupo foram questionados sobre o modo como procuravam gerir a distribuição dos papéis nas coreografias, sobre o modo como percebiam o apoio que o professor lhes dava e as dificuldades que sentiam no trabalho direto com os colegas.

importância dos grupos de referência para o trabalho que é desenvolvido no grupo.

As entrevistas semiestruturadas que fizemos aos ex-alunos tiveram por objetivo conhecer:

- (1) os motivos que os levaram a entrar no grupo de ginástica e as experiências/situações que mais e melhores recordações deixaram; (2) a importância que atribuíam ao grupo (o que significava pertencer ao grupo; a que davam mais valor; que apoio sentiam); (3) o papel do professor e dos colegas no processo de aprendizagem; (4) o processo de integração no grupo (como era feita a integração; o que significava estar integrado; que significado tinha 'ser amigo' no grupo; o que facilitava e dificultava a integração; que valor era dado à opinião dos novos membros; como se relacionavam os novos membros e os mais experientes; que transformações surgiam ao longo do tempo); (5) como viviam os treinos e as competições (como lidavam com o sucesso e o insucesso; como lidavam com a pressão e qual era o papel do professor; como lidavam com os colegas que não se comprometiam com os objetivos traçados pelo grupo); (6) como percebiam o papel do professor no grupo, quais as características pessoais e as competências pedagógicas que lhes reconheciam, de que modo percebiam a liderança do professor e que valor era atribuído à autonomia que o professor dava aos alunos; (7) que competências de vida desenvolveram através do trabalho que realizaram no grupo e que foram transferidas para outros contextos; (8) que competências foram levadas do grupo para vida adulta; (9) que competências foram levadas do grupo para vida adulta; (10) como percebiam a liderança que era exercida pelos colegas⁶⁴ e como era utilizado o tempo de treino.

⁶⁴ Esta questão foi colocada às três ex-alunas (ExAI3, ExAI7 e ExAI8) que deixaram o grupo depois de a liderança ter sido passada para os alunos. Às ex-alunas ExAI7 e ExAI8, que chegaram a liderar o grupo ainda foram questionadas sobre o modo como procuravam gerir os papéis dos diferentes colegas e o apoio que tiveram na construção dos esquemas de grupo e, também, sobre o modo como percebiam o apoio que o professor lhes dava e as dificuldades que sentiam no trabalho direto com os colegas.

3.2 Entrevistas informais

As entrevistas informais consistiam em pequenas conversas que tínhamos com o professor e com os alunos, com o propósito de clarificar dúvidas acerca do que era observado (Dyson & Strachan, 2000) no ginásio e durante as saídas que o grupo fazia e o investigador acompanhava.

As questões que colocávamos ao professor eram, sobretudo, relacionadas com a gestão dos comportamentos dos jovens e do trabalho direto que fazia com os alunos que lideravam o grupo. As questões que colocávamos aos alunos divergiam em função do seu tempo de permanência no grupo. Enquanto os alunos que tinham entrado no grupo (os novos membros) eram mais questionados sobre o modo como estavam a perceber a sua integração e sobre o seu entusiasmo em relação às tarefas que lhes eram distribuídas, os alunos mais experientes eram questionados, sobretudo, a propósito do modo como percebiam os novos colegas e das mudanças que se estavam a operar no grupo, da liderança do grupo e da ajuda entre os pares.

3.2.1 Notas de campo

As notas de campo foram tomadas após as entrevistas informais com o professor e os alunos e no decorrer da observação direta (Tousignant & Siedentop, 1983), que decorreu entre os meses de Outubro de 2012 e Maio de 2013. Tomaram, também, a forma de notas de campo as transcrições das gravações áudio (consentidas) das conversas que o professor tinha com todo o grupo no ginásio.

O período em que decorreu a observação direta correspondeu à quase totalidade do ano letivo – fora do período de observação ficou apenas o mês de Setembro por ser o período de tempo em o grupo reinicia o treino, que é muito marcado pelo desenvolvimento da condição física. Silverman (2000) aponta duas regras práticas em relação às notas de campo: registar o que se vê e o que se ouve e completar as notas de campo logo que possível, após o trabalho de campo. Esta foi uma preocupação que sempre nos acompanhou. Numa fase inicial utilizávamos um computador portátil para fazer esses registos, no

entanto, essa estratégia nem sempre se tornou viável, pelo que optamos por utilizar um gravador digital para ditarmos as notas, que eram posteriormente transcritas e completadas. Miles e Huberman (1994) também sublinham a necessidade de completar as notas de campo:

“Field notes must be converted into «write-ups» (...). A write-up is an intelligible product for anyone, not just for the field-worker. It can be read, edited for accuracy, commented on, coded, and analyzed ...” (p. 51)

Com o propósito de dar mais sentido ao que acontece e de ajudar a sistematizar as notas de campo e a dar-lhes uma maior fiabilidade, Silverman (2000) considera que o investigador deve fazer registos diferenciados: para além das notas curtas feitas no momento e de as completar posteriormente, deve utilizar um diário onde sejam registadas as ideias e os problemas surgidos durante o trabalho de campo e fazer registos provisórios de análise e de interpretação das notas de campo. Esta foi uma sugestão que levamos muito a sério. As notas de campo que produzimos durante o período de tempo em que decorreu a observação foram completadas e revisitadas de forma sistemática, com o objetivo de produzir registos de observação refletidos, que nos ajudassem a compreender o que estava a ser investigado e a preparar as questões para as entrevistas informais e as entrevistas semiestruturadas. Para o efeito utilizamos o programa informático *Office OneNote* da Microsoft, por nos permitir organizar e visitar com grande facilidade e economia de tempo os dados registados (por temas e por datas, por exemplo), fazer novas anotações e registar ideias e questões a colocar aos jovens e ao professor. Este foi um procedimento que nos ajudou, verdadeiramente, a organizar o nosso pensamento e a nossa estratégia de atuação e todo o processo de registo e de análise das notas de campo.

4 Procedimentos de análise dos dados

Miles e Huberman (1994) consideram que a análise qualitativa se desenvolve através de um processo que engloba três tipos de tarefas: redução de dados, apresentação dos dados e interpretação/validação dos resultados. A redução dos dados consiste no *“process of selecting, focusing, simplifying,*

abstracting, and transforming” (p. 10) do material recolhido e realiza-se ao longo de todo o processo de investigação qualitativa: realiza-se antes e durante o período de recolha de dados; continua depois da recolha, através da decisão sobre que dados devem ser conservados ou excluídos, sobre o modo como resumir excertos das entrevistas e de notas de campo (Maroy, 2005). Os dados são organizados e apresentados sob formas que facilitem o trabalho de interpretação e de comparação. Miles e Huberman (1994) referem que o modo como a apresentação dos dados é feita influencia a validade da análise. A este propósito referem o interesse em se utilizarem matrizes, gráficos e tabelas, por permitirem reunir muita informação num só relance. Com vista à interpretação/validação de resultados, serão registadas desde o início da recolha de dados, as regularidades, os padrões, as explicações, as configurações possíveis, os fluxos causais, e as propostas de interpretação. Sendo vagas no início, as interpretações tornar-se-ão cada vez mais explícitas e fundamentadas. Ao longo do processo de análise, serão mantidas em aberto essas interpretações encarando-as progressivamente como hipóteses, desde que “*ancoradas em factos*” (Maroy, 2005, p. 124).

A relação entre a recolha de dados com a redução de dados, a apresentação dos dados e a interpretação/validação dos resultados, é definida por Miles e Huberman (1994) como um processo cíclico e interativo, representado na Figura 5, em que procedimentos de recolha e de análise se devem interpenetrar no tempo (Maroy, 2005), podendo os dados realimentar as questões teóricas e a investigação empírica. Sobressai desta noção de interpenetração, que a redução de dados, a apresentação dos dados e a interpretação/validação dos resultados podem coabitar, andando de mãos dadas com o trabalho de recolha de dados.

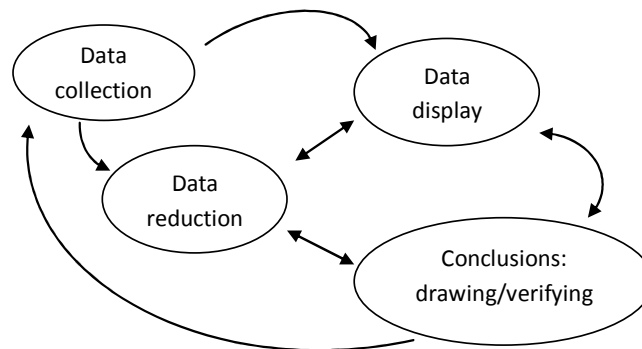


Figura 5 - Componentes da Análise de Dados: Modelo Interativo (Miles & Huberman, 1994, p. 12)

O processo de análise de dados decorreu em três fases (Maroy, 2005): a fase da imersão no material e de aperfeiçoamento de uma grelha de análise; a fase de codificação e de comparação sistemática; a fase de discussão e validação do trabalho.

A imersão no material passou pela constante comparação dos dados obtidos através da observação (notas de campo⁶⁵) e das entrevistas semiestruturadas e grupos *focus*, o que nos permitiu ir tomando um conhecimento cada vez mais aprofundado do material e dos seus aspetos mais interessantes, como aconselha Maroy (2005). Para além de uma leitura muito atenta das transcrições das entrevistas, e depois de validadas pelos participantes, a análise do conteúdo foi sendo feita conforme íamos introduzindo no programa informático de análise qualitativa NVIVO9. Começamos por introduzir as transcrições de entrevistas dos ex-alunos, que nos deram pistas para questões a colocar aos atuais alunos. Posteriormente, foram introduzidas as transcrições das entrevistas dos alunos, primeiro dos novos membros do grupo e depois dos alunos mais experientes. Para cada subgrupo de alunos (os novos membros, os mais experientes e os ex-alunos) foi utilizada uma base de dados diferente (NVIVO9), de forma a poder ser feita uma triangulação entre estes dados, que seriam obviamente divergentes em determinados tópicos. As entrevistas do professor foram analisadas linha a linha de forma manual.

⁶⁵ Incluem os dados recolhidos através das entrevistas informais.

Após a introdução das primeiras transcrições de entrevistas dos ex-alunos começamos a proceder à análise de conteúdo, através de um processo de classificação sistemática de cada unidade de registo, partindo de um sistema de categorias criado *a priori*, a partir da revisão da literatura e da própria estrutura das entrevistas. Conforme fomos introduzindo mais entrevistas no NVIVO 9, fomos codificando o material que nos parecia com pertinência para o estudo, tendo por vezes atribuído o mesmo excerto a uma ou a mais categorias da grelha de análise (Dey, 2005; Maroy, 2005). Analisando o conteúdo das subcategorias utilizadas, percebemos a necessidade de reestruturar a grelha inicial, subdividindo umas categorias, procurando mais detalhe, criando novas categorias, na procura de uma maior integração e abrangência e rejeitando ainda outras, porque como refere Dey (2005, p. 210) “*The virtue of reducing values and variables is that we can increase the focus of our analysis*”. Esta nossa aproximação à grelha final, que foi enriquecida com o material pertinente para o estudo e com as leituras que fomos continuando a fazer (e que ajudaram a reconfigurar o nosso estudo, a nortear os relatórios preliminares⁶⁶ e que assumiriam grande importância para a discussão dos resultados), decorreu de um processo de constante verificação da pertinência da grelha deduzida *a priori*, (Maroy, 2005), de um constante afinamento da grelha (durante esta fase de codificação exaustiva e comparação de dados), através do processo cíclico a que Potter e Wetherell (1999) também se referem. Este constante vai e vem entre os dados e as categorias (e as leituras) foi crucial para a construção da grelha de codificação: “*It is this interaction of category and data which is crucial to the generation of a category set*” (Dey, 2005, p. 105).

Concluída a codificação exaustiva dos excertos das entrevistas a que foi atribuída importância para o estudo, e depois de termos percebido que tínhamos atingido a saturação de dados, procedemos à comparação horizontal (sistematizando as comparações difusas que são feitas na análise de cada situação encontrada e eliminando os casos desviantes) e à comparação

⁶⁶ Estes relatórios foram importantes, no sentido em que ajudaram a dar significado a dados dispersos e estimularam o pensamento e a procura de novas pistas e outras respostas possíveis (Dey, 2005).

vertical da informação codificada (Maroy, 2005), procurando encontrar lógica entre as categorias e subcategorias e procurando perceber se seria de agrupar categorias, no sentido de tornar a nossa análise mais inteligível e coerente (Dey, 2005)

A grelha de análise do conteúdo das entrevistas dos ex-alunos ficou praticamente estabilizada após a reformulação do primeiro relatório criado a partir dos dados já arrumados em categorias, mas a grelha final surgiu apenas depois de termos: (1) utilizado o mesmo procedimento para a informação referente aos atuais alunos; (2) comparado os relatórios construídos a partir dos dados dos ex-alunos com relatório construídos a partir dos dados dos atuais alunos; (3) e produzido um relatório final com a informação que foi codificada a partir das respostas dos vinte e nove participantes (alunos e ex-alunos)

A primeira organização do quadro de categorias e subcategorias resultou, como referimos já, da revisão da literatura e é apresentada no próximo quadro, sombreada a cinza. No decorrer do processo de codificação, que foi longo, encontramos novas categorias e subcategorias que ajudaram a tornar possível a saturação de dados e que levaram à estabilização da grelha final. As categorias e subcategorias que surgiram *a posteriori* são apresentadas sem sombreado. Recordamos que apesar do quadro a seguir apresentado resumir as categorias e subcategorias utilizadas para os três subgrupos (ex-alunos, alunos mais experientes e novos membros) a codificação das entrevistas foram feitas em separado, tendo sido criado no programa NVIVO uma base de dados para cada subgrupo. Um último apontamento ainda: o quadro que a seguir apresentamos (Quadro 3) integra a descrição de cada subcategoria.

Quadro 3 - Quadro de categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo das entrevistas e das sessões de grupo *focus*

Categorias e Subcategorias			Descrição
Alunos	Entrada no grupo	Como entrou e porquê	Em que circunstâncias entraram no grupo e porquê
		Como veem o grupo ⁶⁷	Como veem agora o grupo (os novos membros)
		Como viam o grupo ⁶⁸	Como viam o grupo antes de terem entrado (os novos membros)
		Conhecimento do grupo	De que forma tiveram conhecimento do grupo
	Permanência no grupo	Abandono	Quem motivos levam a pensar em abandonar o grupo
		Falta de envolvimento	Como é resolvida a falta de envolvimento de alunos no grupo e que consequências podem resultar da falta de envolvimento
		Motivo da permanência	Que motivos levam os alunos a quererem permanecer no grupo
		Conhecimento do grupo	De que forma tiveram conhecimento do grupo
	Amizade	Amigo	O que significa ser amigo no grupo
		Perceção da amizade	Como é percebida a amizade no grupo
		Convívio	Como percebem a importância do tempo de convívio
	Espírito de grupo		Como percebem a entreatajuda, o apoio, a partilha e a afiliação ao grupo
	Perceção da importância do grupo		Como é percebida a importância que o grupo tem na vida dos jovens
	O que valorizam		O que os jovens dizem valorizar no grupo
	Problemas pessoais		Que papel tem o grupo na ajuda à superação dos problemas pessoais dos jovens
	Conflitos	Origem	Porque surgem os conflitos
		Resolução	De que modo são resolvidos os conflitos
		Resultados para o grupo	Como percebem os resultados dos conflitos para o grupo
	Integração ⁶⁹	Como foi a integração	Como perceberam a sua integração
		Como integram	Como integram os novos membros
Como veem a integração dos novos		Como percebem a integração dos novos membros	
Dificuldades		Como percebem as dificuldades dos novos membros	
Reorganização do grupo		Como percebem a reorganização do grupo	
Valor da opinião		Competência gímnica	Como percebem a relação da competência gímnica com o valor da opinião dos jovens
		Idade	Como percebem a relação da idade com o valor atribuído à opinião dos jovens
	Tempo de permanência	Como percebem a relação do tempo de permanência no grupo com o valor que é atribuído à opinião dos jovens	
Alunos	Liderança ⁷⁰	Características dos líderes	Que características são reconhecidas nos líderes
		Dificuldades	que dificuldades são sentidas pelos alunos líderes
		Ensino	Como percebem o trabalho dos líderes e como os líderes percebem o seu trabalho
		Gestão do tempo de treino	Como percebem o modo como os líderes gerem o tempo de treino
		Integração	Como percebem o apoio dos líderes na integração dos novos membros
		Legitimidade	Como percebem a legitimidade dos líderes para conduzirem os trabalhos do grupo
		Preocupação com os colegas	Como percebem as preocupações dos líderes em relação aos diferentes membros do grupo
	Resultados desportivos	Bons resultados	Que importância e influência reconhecem aos bons resultados
		Maus resultados	Que importância e influência reconhecem aos maus resultados
	Competitivos		Como percebem a vontade que têm de vencer

⁶⁷ Questão colocada apenas aos novos membros.⁶⁸ Questão colocada apenas aos novos membros.⁶⁹ As cinco primeiras subcategorias estavam reservadas às respostas dos alunos mais experientes e aos ex-alunos.⁷⁰ Não aplicado aos ex-alunos que deixaram o grupo antes de 2009/2010.

	Pressão (origem)	Alunos mais experientes		Percebem que a pressão que sentem nos treinos tem origem nos alunos mais experientes
		Ex-alunos		Percebem que a pressão que sentem nos treinos tem origem nos ex-alunos
		Novos alunos		Percebem que a pressão que sentem nos treinos tem origem nos novos membros
Alunos	Meio Envolvente	Bairro		Como é percebida a influência do bairro no trabalho que é desenvolvido no grupo
		Ex-Alunos	Assistir a treinos e competições	Como é percebida a presença de ex-alunos nos treinos e nas competições
			Histórias de ex- alunos	Que valor atribuem e o que resulta das histórias que o professor conta acerca dos ex-alunos
		Família		Como percebem a influência das famílias no modo como os jovens interagem no grupo e na forma como se envolvem nas tarefas
		Grupos concorrentes		Como é percebida a influência dos grupos concorrentes no trabalho e na qualidade do trabalho que é desenvolvido no grupo.
		Grupos de referência		Como é percebido o papel e a importância dos grupos de referência
Professor	Qualidades pessoais do professor			Que qualidades pessoais reconhecem no professor
	Relação pedagógica			Como é percebida a relação pedagógica, o incentivo e a ajuda dada pelo professor
	Preocupação com o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos			Como é percebida a preocupação do professor com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens
	Preocupação com a integração dos alunos			Como é percebida a atuação do professor no processo de integração dos novos membros do grupo
	Incentivo ao estudo			Como é percebida a preocupação do professor em relação ao incentivo ao estudo
Programa	Processo de ensino/treino	Ensino pelo professor		Como é percebido o modo como o professor ensina ginástica
		Apoio exterior		Como é percebido o apoio exterior que o grupo recebe quando participa em competições federadas
		Aprendizagem cooperativa		Como percebem o trabalho cooperativo feito no grupo
	Qualidade do trabalho desenvolvido			Que opinião têm sobre a qualidade do trabalho realizado no grupo
	Influência nos resultados escolares			De que forma a permanência no grupo afeta os resultados escolares
Desenvolvimento Pessoal e Social	Competências de vida	Assumir responsabilidades		Percebem que desenvolveram a capacidade de assumir responsabilidades
		Controlo emocional		Percebem que desenvolveram a capacidade de controlar as emoções
		Definir objetivos/Metas		Percebem que desenvolveram a capacidade de definir e perseguir objetivos/metasp
		Estabelecer relações interpessoais		Percebem-se capazes de estabelecer e de manter relações interpessoais
		Pensamento crítico		Percebem que desenvolveram o pensamento crítico
		Trabalhar em grupo		Percebem que desenvolveram a capacidade de trabalhar em grupo
	Influência do grupo			Como percebem o contributo que o grupo dá para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens
	Transferência			Percebem que desenvolveram a capacidade de transferir competências de vida para outros contextos e que levaram ⁷¹ competências de vida para a vida adulta

5 Confiabilidade

Na procura da confiabilidade (*trustworthiness*) da pesquisa, e de forma a garantir credibilidade ao estudo, estruturamos a nossa análise de dados de

⁷¹ Apenas os ex-alunos.

acordo com os critérios definidos por Lincoln e Guba (1985), a que também Dyson et al. (2011) se referem.

A permanência no local de treino e o acompanhamento do grupo em saídas realizadas ao longo do ano letivo (*prolonged engagement*) proporcionaram a recolha de um abundante número de dados que permitiram conhecer de forma aprofundada as relações entre os jovens e entre os jovens e o professor, as dinâmicas e métodos de trabalho e a cultura do grupo. Procuramos um envolvimento prolongado no tempo, que nos permitisse obter dados fiáveis (tomados como notas de campo), verificar informação que se afigurasse contraditória e confirmar as nossas descobertas. Mas, antes do ano letivo que passámos no ginásio, tinha havido já uma aproximação ao grupo no ano letivo anterior, conseguida na sequência de uma ajuda que o investigador deu na preparação de materiais necessários para as exposições. Esta aproximação aos jovens facilitou a criação de uma relação de confiança (entre os jovens e o investigador), e foi na sequência desta aproximação que as entrevistas agendadas para abril puderam ser antecipadas (este foi um assunto a que já nos referimos).

A devolução das entrevistas aos entrevistados (*member checks*) para verificarem o seu conteúdo e serem validadas, como tivemos já oportunidade de referir, foi uma estratégia implementada com os trinta participantes no estudo (vinte e nove alunos e ex-alunos e o professor). Os dados que fomos registando durante os treinos e nos dias das competições e das exposições não foram analisados em conjunto com os jovens, mas houve sempre muito cuidado da nossa parte em confirmar tudo o que registávamos: líamos e relíamos as notas de campo, verificávamos regularidades referentes a comportamentos, fazíamos anotações e deixávamos questões para colocar mais tarde – a confirmação das dúvidas era obtida nas entrevistas informais que íamos fazendo.

A triangulação de dados e de fontes de informação foi uma estratégia que esteve sempre presente, desde o primeiro esboço do estudo, tendo sido considerado o recurso a diferentes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, sessões de grupo *focus* (aplicadas a todos os alunos), entrevistas informais e

gravações vídeo⁷² de treinos e das competições. Logo nos primeiros meses de observação percebemos que as gravações vídeo eram desnecessárias para os propósitos do nosso estudo, que se estava a reorientar, e que a realização de sessões de grupos *focus* com todos os jovens não trariam quaisquer vantagens para o estudo porque: (1) percebemos desde logo que os alunos do grupo eram muito genuínos e respondiam sempre sem reservas às questões que lhes colocávamos; (2) fazer várias sessões de grupo *focus* criaria alguma artificialidade num trabalho que se pretendia realizar num ambiente natural. Assim, a triangulação dos dados foi conseguida através do cruzamento das notas de campo⁷³ com as entrevistas (conforme foram sendo feitas aos nove ex-alunos, ao professor e aos alunos), numa tentativa de se conseguir uma compreensão com mais detalhe do caso que estávamos a estudar. Através da triangulação das entrevistas (entre si), nos assuntos que eram comuns, procuramos encontrar diferenças; não foram percebidos quaisquer casos negativos (*negative cases*).

Para a consistência (*dependability*) do estudo contribuíram três processos: (1) a discussão das interpretações com uma investigadora que estava familiarizada com o nosso projeto mas não diretamente envolvida e que assumiu o papel de amigo crítico (*peer debriefing*), colocando questões, levantando hipóteses alternativas, procurando incongruências e fragilidades nas nossas análises, desafiando a lógica das nossas interpretações, levando-nos a reanalisar dados, tornando, assim, o processo muito mais reflexivo; (2) o acompanhamento feito pelos orientadores, que analisaram aleatoriamente fragmentos das entrevistas, comparando-as com as transcrições, analisaram (também) o modo como o material ia sendo arrumado no NVIVO e acompanharam a produção de um relatório que daria lugar aos dados que são apresentados nesta tese; (3) o investigador colocou-se por diversas vezes no lado de fora do estudo (num papel de *outsider* em relação à produção do trabalho), procurando encontrar (ativamente) incongruências e outras ligações e explicações possíveis para o que ia encontrando.

⁷² Para perceber a evolução das competências gímnicas dos jovens e poder associá-las ao tipo de trabalho realizado durante os treinos.

⁷³ Que foram sendo revistas, acrescentadas e comentadas.

V. Resultados

1 Da formação do grupo até à atualidade

O grupo de ginástica Gimnocerco surgiu, como grupo de desporto escolar, no ano letivo de 1989/1990, mas a sua origem remonta a dois anos antes (1987/1988), ao ano em que o professor é transferido para a, então, Escola Preparatória do Cerco do Porto. O grupo nasceu pelo gosto que o professor tem pela modalidade, gosto esse que foi reforçado pela participação numa formação que fez no âmbito da ginástica acrobática.

“Esse curso foi, digamos assim, a mola que me impulsionou para a ginástica acrobática, embora a nível de artística eu já tivesse esse gosto enraizado em mim.” (Professor, 1ª entrevista)

O professor sempre gostou de ensinar ginástica e considerava esse trabalho *“prioritário como base para as outras modalidades”*. E neste sentido, das *“três horas semanais de aulas que cada turma tinha, dava sempre duas horas de ginástica e a outra hora dedicava-a às outras modalidades”*. Desde o ano letivo 1982/1983 que fazia saraus de ginástica com as suas turmas no final de cada ano⁷⁴. O grupo de ginástica nasce, portanto, da dedicação deste professor a esta modalidade desportiva e do trabalho prévio que fez durante sete anos (1982/1983 a 1988/1989) nas Escolas⁷⁵ onde exerceu funções.

No ano da sua constituição formal (1989/1990), o grupo participou no campeonato nacional do desporto escolar, em Coimbra. O professor contactou com outros grupos, viu coreografias diversas, conheceu outros colegas também entusiasmados pela modalidade, e regressou à escola com novas ideias e com a consciência de que se tinham aberto *“novos horizontes para o grupo”* (Professor, 2ª entrevista).

O grupo foi sendo construído não só pelo trabalho do professor, que procurava captar novos elementos através do contacto direto quando via jovens com potencial para integrar o grupo (caso dos ex-alunos ExAI5, ExAI8 e

⁷⁴ Inicialmente os saraus eram realizados durante o dia porque se destinavam à comunidade escolar. Posteriormente passaram a ser feitos em horário pós-laboral de forma a facilitar a presença dos respetivos encarregados de educação.

⁷⁵ Escola Preparatória de Valongo, Escola Preparatória de Pedrouços e Escola Preparatória do Cerco do Porto.

ExAI9), mas também pelos próprios alunos quando reconheciam capacidades nos colegas (caso dos ex-alunos ExAI1, ExAI2, ExAI4, ExAI6 e ExAI7). Para motivar os alunos que estavam no grupo e para conseguir captar novos jovens, o professor recorria à divulgação de vídeos de saraus anteriores.

“...fui para a escola do Cerco no 5º ano e tinha como professor de Educação Física o professor Sérgio. Ele ... andava a captar ‘talentos’ nas turmas. (...) Ele fazia sempre um registo de vídeo que usava para, primeiro, captar a atenção dos alunos e puxá-los para um grupo que já existia na escola. ... E isto era uma ajuda grande.” (ExAI9)

“...fui a convite de uma colega de turma que me viu na aula de Educação Física e que me disse: olha tu tinhas jeito (...) Quer dizer, os próprios colegas convidavam para aumentar o grupo (...) Depois, eu própria acabei por convidar outra colega ...” (ExAI1)

No início da formação do grupo, os alunos viam na aula de Educação Física a continuação do trabalho que faziam no grupo de ginástica e aproveitavam os intervalos, entre as aulas, para irem treinar elementos gímnicos, uma vez que o professor permanecia no ginásio.

Quase desde o início da formação do grupo que os alunos com mais competências gímnicas sentiram necessidade de evoluir mais do que o que era suposto para o nível do Desporto Escolar, da época. Para conseguir que os alunos se mantivessem motivados, o professor procurava novos desafios. Levou alunos a ver provas federadas e começou também a dirigir o trabalho para competições que se realizavam fora do sistema competitivo do desporto escolar. A participação em competições federadas foi o caminho encontrado, e que acabou por se refletir na evolução do professor, enquanto treinador, e na evolução do próprio grupo. O facto de assistirem a competições federadas, permitiu que os alunos se motivassem mais e levava a que experimentassem elementos gímnicos e ligações que viam e tentavam aplicar nos seus próprios esquemas.

“...ainda outro dia o professor Sérgio me dizia que quando eu ia sair, porque não tinha par na acrobática, (...) ele teve que ir buscar uma volante para me

manter no grupo. (...) eu continuei mais uns anos, mas queria fazer mais coisas, mais a sério.” (ExA19)

“O objetivo era motivá-las e para perceberem o que se podia fazer, para perceberem até onde poderiam ir (...) guardaram na memória as imagens que mais as marcaram e depois transportaram-nas para os seus próprios esquemas.” (Professor, 1ª entrevista)

Os alunos foram evoluindo e o professor começou a sentir que precisava de aprofundar o seu conhecimento. Recorreu ao apoio de um colega (treinador de ginástica acrobática do Boavista Futebol Clube), que lhe *“deu uma grande ajuda”* (Professor, 1ª entrevista). O professor reconhece que aprendeu muito com esse colega e que os alunos evoluíam bastante. Ao longo dos anos o professor foi participando em competições federadas, sempre que tinha alunos com capacidade para realizarem tais provas e foi sempre recorrendo à ajuda externa. Anos mais tarde (em 2009) participou com um par misto na Taça de Portugal de Ginástica Acrobática. Esta prova viria a ser um marco na vida dos dois alunos

“O maior sucesso pessoal foi no último ano, quando já tinha decidido que ia sair, porque aliás ia casar, foi ter participado na Taça de Portugal.” (ExA12)⁷⁶

“Quando fomos à Taça de Portugal significou muito para nós embora não tenhamos tido um lugar bom, mas só o facto de termos passado à Taça de Portugal, porque só iam mesmo os bons ...” (ExA13)

e na vida do próprio grupo. O professor considera que esta experiência foi uma mais-valia, porque as aprendizagens conseguidas ao longo do processo de preparação do par tiveram um impacto muito positivo no trabalho futuro que foi desenvolvido no grupo.

“O ExA12 evoluiu bastante, porque teve contacto com outros treinadores ... a maneira de fazer as pegadas, a maneira de lançar o volante ... acho que foi muito importante. E depois, também foi uma mais-valia para o grupo. Depois

⁷⁶ Este Ex-aluno, após ter concluído o ensino secundário, manteve-se no grupo como atleta federado.

comecei a usar esses conhecimentos, transporte-os para a ginástica de grupo.” (Professor, 1ª entrevista)

Voltando aos primeiros anos da participação em competições federadas, será de referir que o professor precisou de recorrer à utilização de espaços fora da escola para preparar os alunos para estas provas, o que fazia fora do seu horário letivo,

“...ele pegava em nós e ia à faculdade ter com os treinadores para nós experimentarmos as coisas e para se tentar informar de como se faziam as coisas (...) levava-nos no seu carro, nem que fosse ao fim-de-semana, para podermos experimentar. (...) E depois o grupo foi crescendo.” (ExA19)

no entanto, e apesar de todo o trabalho do professor, o nível conseguido pelo grupo na sua fase inicial não permitiu manter todos os alunos que pretendiam continuar a evoluir. Foi o caso da ex-aluna ExA19, que tinha capacidades excepcionais. O professor não conseguiu dar resposta à necessidade que a própria aluna sentia, mas também não era pressuposto que o fizesse, tendo em conta que se tratava de um grupo de nível escolar.

“Em 1994 consegui que a ExA19 e uma miudinha que era da artística do Gaia fossem campeãs nacionais de ginástica acrobática federada. (...) Essa menina quando saiu do meu grupo ingressou ... como atleta federada de um clube com uma certa estrutura, que eu não lhe podia dar. E ela aí avançou muito.” (Professor, 1ª entrevista)

“...aos 17 anos saí para ir para um clube, porque queria fazer ginástica mais a sério.” (ExA19)

O professor e alunos passaram por um período de aprendizagem que os levou a perceber que poderiam evoluir muito e essa descoberta foi importante para a motivação do grupo. As horas de treino aumentaram, o professor tornou-se mais proficiente e os alunos mostravam-se motivados e envolvidos no processo de treino.

“Foi praticamente na formação do grupo [quando entrou no grupo]. Foi nessa fase, em que se estava ali um pouco a experimentar os esquemas e a ganhar um pouco o ritmo de competição... percebermos que podíamos fazer a diferença, foi bastante motivador. (...) Os treinos tornavam-se mais específicos ... o professor explicava-nos melhor, as horas de trabalho dedicadas aos esquemas também eram diferentes. (...) Enquanto treinador foi evoluindo ... foi-nos apresentando exercícios cada vez mais difíceis. Era gradual ... nós nem estávamos a perceber que estávamos a fazer coisas cada vez mais difíceis. Quando olhávamos para trás é que íamos percebendo que o professor, com naturalidade, ia-nos inculcando aquele gosto de fazer exercícios mais difíceis.” (ExA11)

Os bons resultados que o grupo foi alcançando e a qualidade do trabalho apresentado nos saraus anuais levaram a que muitos alunos quisessem entrar para o grupo, chegando a estar oitenta alunos num só treino. O professor explicou que só conseguiu trabalhar com tantos alunos em simultâneo porque recorreu a alunos mais experientes para ensinarem os novos colegas.

“As minhas classes eram para aí de 50 alunos. Então, tinha que utilizar esses alunos em trabalhos de ... por exemplo, fazia grupos: este grupo vai só trabalhar as aranhas para a frente, aquele grupo trabalha as aranhas para trás, outro grupo só trabalha a parte de saltos, e assim. Estavam lá alunos que já estavam há mais tempo comigo, que os ajudavam nesses movimentos. E mesmo no início do ano ... cheguei a ter oito filas de dez, em que colocava nessas filas 3 ou 4 alunos (mas já propositadamente) que já tinham trabalho anterior comigo, que orientavam todos esses alunos. Eu fazia circuitos. Por exemplo, espargata frontal ... então tinha colchões à frente e faziam diferentes exercícios, todos dirigidos para esse exercício - os alunos orientavam os colegas na maneira de orientar o corpo, para que esticassem as pernas, para que executassem bem os movimentos.” (Professor, 1ª entrevista)

Por volta de 1996 o grupo é subdividido. É criado um segundo grupo de ginástica (grupo B) e o professor começa a fazer um trabalho diferenciado. Este novo grupo é constituído pelos alunos que estão numa fase mais inicial da

sua formação e o grupo A fica com os alunos mais avançados. E é sobre este grupo, o grupo A, o grupo principal, que o nosso estudo se debruça. Isto é, depois da fase comum, que interessa para o estudo, o nosso foco passa a centrar-se no trabalho que é desenvolvido com os alunos do grupo mais avançado, o grupo A. Passaremos a utilizar o termo ‘grupo’, quer em relação ao período anterior à sua subdivisão, quer em relação à fase seguinte, em que nos vamos centrar apenas no grupo principal. Quando nos referirmos ao grupo de formação utilizaremos o termo ‘grupo B’.

O professor considera que o grupo passou por 3 fases distintas:

- na primeira fase (da formação do grupo, em 1989, até 1999), predominavam as figuras estáticas. No último ano desta fase (1998/1999), a dança é integrada, pela primeira vez, nos esquemas de grupo⁷⁷ e marca, definitivamente, o percurso que o Gimnocerco haveria de vir a fazer. Nesse ano o grupo conseguiu classificar-se em primeiro lugar no campeonato nacional do desporto escolar, na modalidade de ginástica de grupo. Foi o seu primeiro grande ‘feito’;
- a segunda fase (entre 2000 e 2007) é marcada não só pela integração da dança, mas também pela utilização de exercícios dinâmicos de dificuldade nos esquemas de grupo. O Gimnocerco passa a ter visibilidade a nível nacional e, a partir de 2004/2005, começa a ganhar o campeonato nacional de ginástica acrobática em várias vertentes. No último ano desta fase, a Federação Portuguesa de Ginástica ofereceu um praticável ao Gimnocerco, na sequência de uma excelente participação no *PortugalGym*, em Évora.

“...foi num pavilhão que estava cheio, cheio, cheio de gente, de pessoas de todas as partes do País (...) fizemos a ginástica de grupo e arrebatamos completamente com o pavilhão. O pessoal ficou ao rubro porque nós executámos tão bem, tão bem, tão bem a nossa ginástica de grupo ... sei que o barulho era tanto com o pessoal a aplaudir, o barulho

⁷⁷ No presente estudo utilizamos o termo ‘esquema de grupo’ para nos referirmos ao exercício de conjunto que é apresentado nas competições. Fazemos uso deste termo em substituição do termo ‘rotina’ ou ‘rotina de ginástica’ (inscritos no Regulamento Específico de Ginástica de Grupo do Desporto Escolar) com o objetivo de tornar o texto mais compreensível, uma vez que este é o termo utilizado pelos participantes e que, por isso, surge nas citações que fazemos.

era tanto, que foi dos momentos mais arrepiantes que eu tive na ginástica.” (ExAl2)

- a terceira fase (a fase atual) começa em 2007/2008. Os esquemas de grupo passam a integrar exercícios de ginástica artística, de ginástica acrobática e de ginástica rítmica, tornando os esquemas de grupo muito mais dinâmicos e com maior valor estético. O professor refere que a partir da participação de um par misto na Taça de Portugal de ginástica acrobática, em 2009, o grupo motivou-se ainda mais e quis chegar mais longe: aumentou muito a complexidade dos elementos gímnicos e acrobáticos, foi campeão nacional de ginástica de grupo e passou a ser conhecido no país, fora do âmbito do desporto escolar, pela participação no programa televisivo ‘Portugal Tem Talento’, onde conseguiu chegar à final.

“...foi a última fase do grupo. A partir de 2009 o grupo tornou-se mais ávido de querer ir mais longe e os exercícios aumentaram de dificuldade de uma maneira espantosa. Por vezes, eu cheguei a ter medo daquilo que os meus alunos me propunham, mas conseguimos levar as coisas a bom porto e em 2010 fomos campeões nacionais de ginástica de grupo. Bons resultados também, depois, com a participação no concurso televisivo Portugal Tem Talento. Em 2011 ficámos em 2º lugar nos regionais e não fomos aos nacionais por causa do tempo da música exceder em 2 segundos. O ano passado [2012] fomos campeões regionais e este ano igualmente. Portanto, estes três, quatro anos, eu acho que é uma fase diferente da anterior.” (Professor, 1ª entrevista)

Nesta última fase o grupo tem os melhores resultados de sempre. É uma fase também caracterizada pela crescente autonomia que o professor passa a dar ao grupo. O professor apela à criatividade e à iniciativa dos alunos, consegue uma maior motivação e um maior envolvimento dos jovens no processo de treino e, conseqüentemente, alcança os bons resultados já referidos.

“Em 2007 participei em metade do esquema do grupo e a outra metade, comecei a pedir opinião, pelo seguinte: porque foram tantos anos a fazer esquemas que, por mais que eu quisesse inovar e modificar as coisas, eu caía sempre nos mesmos exercícios, nas mesmas posições, sempre nas mesmas movimentações, embora eu tentasse (através de ações de formação, através da visualização de outros grupos) mexer com a minha maneira de trabalhar o grupo, achei necessidade, não só porque ia suscitar nas miúdas a criatividade e a iniciativa (e isso foi um ponto chave), mas também porque era uma mais-valia as miúdas participarem na elaboração do esquema. Motivavam-se mais, estavam mais entrosadas, ganharam mais gosto por aquilo que estavam a fazer. E os resultados foram muito bons. Foram francamente bons.” (Professor, 1ª entrevista)

2 Os alunos

Os dados referentes aos alunos, subdividem-se em dois tópicos: (1) ‘Amizade, ajuda e perceção da importância do grupo’ e (2) ‘Competição e resultados desportivos’.

No primeiro tópico, ‘Amizade, ajuda e perceção da importância do grupo’, abordamos: (1) o modo como os alunos e os ex-alunos percecionam a importância que o grupo tem tido nas suas vidas, (2) o modo como é percebido o apoio que é dado e recebido no grupo em relação aos problemas pessoais que têm origem em outros contextos, (3) a importância do tempo que passam juntos para a criação e aprofundamento da amizade e para a coesão do grupo, (4) a importância da amizade para continuarem a querer ir treinar (5) e o modo como o grupo valoriza a cooperação entre os pares.

No segundo tópico, ‘Competição e resultados desportivos’, abordamos: (1) o modo como a vontade de vencer foi crescendo no Gimnocerco e o papel que essa vontade (de vencer), que é intrínseca ao grupo, teve no seu processo de desenvolvimento, (2) o papel que a competição interna tem para a proficiência do grupo, (3) o modo como são preparadas as competições e o cuidado que há em criar surpresa, (4) a pressão que é sentida quando se aproximam as datas das provas e (5) o modo como esses dias (das provas) são vividos.

2.1 Amizade, ajuda e percepção da importância do grupo

O grupo tem sido de uma grande importância para os jovens. É demasiado importante para os atuais alunos, assim como tem sido para a vida dos ex-alunos. É importante para os atuais alunos porque gostam de fazer ginástica (AI2, AI3 e AI10), pelas amizades que constroem (AI17), pelas saídas que fazem (AI9), pela ajuda que têm em relação a problemas pessoais (AI7 e AI14), pelo sucesso do grupo (AI7 e AI8), pelo apoio que o professor consegue dar e pelo facto de o grupo ajudar a melhorar o relacionamento com os outros (AI7).

O grupo teve uma grande importância na vida dos ex-alunos, chegando a ser mais importante do que sair à noite ou ir ao cinema (ExAI8). Foi importante pelo carinho, pela união (ExAI1 e ExAI5) e pelo companheirismo que existia (ExAI5 e ExAI9), foi importante para poder fazer ginástica (ExAI9), foi importante porque o grupo era sentido como uma família (ExAI2, ExAI5 e ExAI7), foi importante para tirar alunos da rua, mantendo-os na escola, foi importante porque os alunos do grupo se distinguiam pelo bom comportamento e pelos bons resultados escolares, foi importante porque os alunos se sentiam acarinhados e valorizados, foi importante porque os alunos se tornavam confiantes e se sentiam protegidos (ExAI1). Foi importante! E pela importância que tinha, os poucos alunos que desistiam faziam-no devido ao pouco valor que na altura (anos 90) as famílias atribuíam à escola, uma escola que estava inserida num “*bairro problemático, com problemas de drogas, de pais que não queriam muito saber dos filhos*” (ExAI4), num bairro pouco seguro e deserto em relação à oferta de atividades destinadas à ocupação dos tempos livres dos jovens e orientadas para o seu desenvolvimento pessoal e social.

“...é que os alunos do professor Sérgio foram sempre alunos pautados pelo bom comportamento, eram bons alunos porque o professor incentivava os alunos a manter as boas notas. (...) Eu creio que um dos motivos que se calhar cativava mais alunos a ficar era mesmo o ambiente familiar, aquela alegria, e a estarem num ambiente não combativo; não terem que estar sempre com a capa protetora porque não haveria perigos. Ali estavam protegidos, ali estávamos todos bem. Ali, nós compreendíamos,

conversávamos, não era um ambiente de insegurança. (...) Nunca senti dúvida alguma ou falta de vontade para permanecer no grupo. Depois, como já tinha falado, poucos atletas desistiam. E os poucos atletas que desistiam faziam-no por questões que passavam muito pelo ambiente familiar, pelo ambiente que a escola vivia fruto destes bairros sociais. Muitos alunos não desistiam porque sentiam carinho aqui no grupo, na ginástica, sentiam-se valorizados, sentiam-se mais confiantes.” (ExAl1)

Os ex-alunos sentiam o grupo como uma família. O tempo que passavam juntos, o apoio que sentiam nos colegas e no professor, a quem vários ex-alunos consideraram que era como que um segundo pai⁷⁸, as aprendizagens que fizeram em conjunto e a identidade que construíram, contribuíram para esta perceção: *“via o grupo como uma família” (ExAl5); “juntos somos uma família” (ExAl7); “o grupo de ginástica era quase como uma segunda família” (ExAl2); “é como numa família” (ExAl9); “nós começamos a ser mesmo uma família” (ExAl6); “Isto aqui é quase como que se fosse uma família em que está tudo envolvido” (ExAl8); “...quando chegava um elemento novo ficávamos contentes porque era mais um. Era como se a família crescesse” (ExAl1).*

“...juntos somos uma família e cada colega, à sua maneira, fez-me ser quem sou hoje (...) eu dou-lhes muito valor porque eles são todos muito importantes para mim.” (ExAl7)

“...tinha uma colega que ... parecia que ela detestava o grupo. Estava sempre ... de trombas para toda a gente, mas tirando-lhe o grupo, caía-lhe o chão. ... poderiam essas pessoas não mostrar muito interesse pelo grupo, mas o grupo de ginástica era quase como uma segunda família.” (ExAl2)

Também os atuais alunos se referem aos colegas do mesmo modo: *“aqui é uma segunda família” (Al10); “Acho que mais que amigos, somos família (...) Sim, somos família! Somos irmãos!” (Al13); “Aqui é mais como uma*

⁷⁸ Abordaremos esta forma de ver o professor, com mais pormenor, em 3.2.1 Qualidades pessoais do professor.

família” (A116); “*Nós somos amigos, mas sentimo-nos como membros de uma família*” (A117).

“Os verdadeiros amigos que eu tenho estão na ginástica. São os mais especiais, são a minha segunda família. (...) temos os nossos problemas, claro, mas assim como os amigos têm problemas, os familiares têm problemas. Eu acho que mais do que amigos, somos família. Passamos muito tempo juntos e isso ajuda à união. (...) temos mais amigos e amigos mais verdadeiros na ginástica, amigos com quem nós realmente podemos contar (...) Sim, somos família! Somos irmãos!” (A113)

Os dados obtidos através dos depoimentos que os participantes nos deixaram e através da observação que fizemos mostraram claramente que, para além do tempo de trabalho, há tempo para brincar, tempo para conversar, tempo para falar de tudo e de nada, tempo para ouvir os colegas, tempo para ajudar, tempo para criar laços de amizade, tempo para concordarem e para discordarem, tempo para crescerem e se sentirem uma família, como é assumido pela quase totalidade dos participantes neste estudo. Esta ligação surge da relação de uns com os outros, que vai sendo construída não só durante o tempo que passam no ginásio, mas também durante o tempo que antecede o próprio treino (o caminho para o ginásio, o tempo que passam nos balneários e o tempo de espera até ao início do treino) e depois durante o regresso a casa e nos tempos livres, quando saem juntos.

“...quando se trabalha em grupo, quando nos chegamos mais aos nossos colegas para aprender, para evoluir, também acabamos por criar laços de amizade.” (ExA12)

“... o nosso treino era vivido muito antes de começar. Gostávamos ... de nos deixarem entrar para os balneários para nos equiparmos, aquela coisa de entrar, aquela reunião antes do treino. Tudo isso era muito importante e nós vivíamos isso até ao último pormenor.” (ExA18)

O principal objetivo do grupo é conseguir passar às provas seguintes para poder fazer mais saídas, o que se traduz em mais tempo de convívio.

“...o nosso objetivo era realmente podermos ir ao patamar seguinte ... para conseguirmos ir o mais longe possível... E só o facto de irmos 4 ou 5 dias, fosse para Évora, para Coimbra ou para onde fosse, em viagem, esse era realmente o nosso objetivo. Era conseguir chegar a esse patamar para podermos também dar umas voltas.” (ExA12)

E esse tempo de convívio, esse tempo de socialização, que é proporcionado pelas saídas⁷⁹ que o grupo faz quando se desloca para as competições e exposições⁸⁰, é extremamente importante não apenas porque proporciona muito tempo de divertimento junto com os amigos, mas também porque tem o poder de reconfortar o grupo quando as competições correm menos bem e não conseguem alcançar os resultados que desejam. É um tempo em que a coesão do grupo sai reforçada e é um tempo muito apreciado e vivido de forma intensa pelos jovens, porque apesar de terem que estar muito concentrados durante os períodos em que decorrem os treinos e as competições, acabam por ter momentos de liberdade (uma liberdade controlada) que sempre apreciaram muito e que são de uma grande importância para o aprofundamento de laços de amizade, para a integração dos novos elementos e para a coesão do grupo, a que acima nos referimos.

“Nem que corresse mal a competição. Ficávamos tristes, ok, mas depois à vinda para cá tudo passava e era um ciclo que acabava por ser reconfortante. Mesmo que não ganhássemos nada ou ganhássemos alguma coisa, pelo menos primava pela amizade e pelo convívio que se tinha no grupo.” (ExA12)

“...apesar de nós termos os nossos momentos que temos que estar focados no grupo, havia momentos que nós podíamos fazer o que nós quiséssemos. Era a parte melhor, eu acho. (...) Por exemplo, nos nacionais íamos passear muitas vezes e o professor deixava, mas dizia para termos juízo.” (ExA17)

⁷⁹ O professor sempre se preocupou em conseguir muitas exposições, muitas saídas para os alunos se sentirem valorizados.

⁸⁰ Nessas deslocações os alunos mantêm-se sempre juntos, o que permite que fortaleçam os laços de amizade entre todos os elementos do grupo, como veremos mais à frente.

Apesar de ser um grupo competitivo (como se verá mais à frente), que quer sempre chegar o mais longe possível nas competições, a amizade sempre foi mais valorizada do que os próprios resultados desportivos e isso reflete-se na ajuda que os alunos aprendem a dar (e que gostam de dar) aos colegas, não apenas na sua vida pessoal, mas também nas aprendizagens que são necessárias fazer para que o grupo tenha sucesso, quer nas competições de ginástica de grupo, quer nas competições de ginástica acrobática, onde uns competem contra os outros⁸¹.

“Sim, nós, quando alguém não consegue um exercício, os outros tentam-nos ajudar.” (AI14)

“E eu queria-vos pedir respeito uns pelos outros. Nós somos do mesmo grupo, ajudem-se uns aos outros e depois deixem os juízes decidirem, deixem ver como é que as coisas correm, se as coreografias e os exercícios correm bem. E depois vocês têm que admitir que os colegas fizeram melhor. Estão a entender? Apoiem-se uns aos outros de uma maneira organizada.” (Professor, nota de campo 08/03/2012)

O convívio, a amizade, as brincadeiras, o à vontade, a união que há entre os alunos tem um papel importante na motivação para irem treinar e, conseqüentemente, no funcionamento do próprio grupo, porque o tempo que passam com os amigos e os projetos que fazem em conjunto promovem e reforçam as ligações. Enquanto a ex-aluna ExAI4 referiu que *“acima de tudo, acima dos bons resultados havia muita amizade, havia muita união”*, a ex-aluna ExAI9 disse que gostavam da ginástica mas também gostavam *“de estar uns com os outros”* e a ex-aluna ExAI5 assumiu que *“foi pelo grupo estar unido e ser o que éramos que conseguimos as vitórias”*.

Entre os atuais alunos, a amizade e as brincadeiras que fazem em conjunto continuam a ser muito valorizadas. Por exemplo, o aluno AI10 disse que gosta muito de estar no grupo não só pela ginástica, mas também pelas amizades que se criam e pelo convívio que lhes é proporcionado e o aluno

⁸¹ Apesar de na maior parte das situações haver um verdadeiro interesse em cooperar, há por vezes alguns casos em que se verifica alguma competição entre colegas do grupo.

Al16 assumiu que há carinho no grupo, porque gostam todos da ginástica, gostam de pertencer ao grupo, e lutam todos por um objetivo comum, o que os “faz tornar mais unidos”.

Fruto da união que há no grupo, do companheirismo, da amizade, do espírito de grupo, os problemas pessoais dos alunos não passam despercebidos aos colegas. Seja em relação a problemas de ordem familiar ou questões mais pessoais, o apoio é de facto efetivo. A ajuda não se esgota na ginástica, não se esgota no tempo que passam no treino. A ajuda vai para lá das paredes do ginásio, para lá dos muros da escola, entra na vida das pessoas e acompanha-as no seu dia-a-dia, como aconteceu no caso da Maria (nome fictício), que terá sido resgatada de um caminho que a poderia ter levado para o mundo da droga, como nos refere a aluna Al13:

“Eu lembro-me que o professor falava muito da ... [Maria, nome fictício]. Ela tinha uma vida muito difícil, os pais dela tinham problemas com a droga e esses problemas todos do bairro e é incrível termos pessoas tão próximas de nós como são os pais. Mesmo tendo esses problemas, eu acho que a Maria conseguiu fugir de todos esses problemas, também por causa da ginástica, porque tinha amigos e o professor que a levou para o caminho certo. Por isso, apesar de ela poder estar próxima desses problemas, ela conseguiu sempre fugir dos problemas, apesar de tudo isso. E acho que nós ajudámos muito, ajudámos muito para esse facto de ela, por mais que estivesse junto do problema, afastar-se o mais possível sempre com a ajuda do professor ou com a nossa.” (Al13)

Tanto os alunos como os ex-alunos nos disseram que, quando se trata de um problema mais sério, há sempre alguém que repara e que se preocupa em ajudar. Quando o tempo de que dispõem durante o treino não é suficiente, acabam por falar uns com os outros a partir de casa.

“Se eles perceberem que eu estou com algum problema, são capazes de vir ter comigo.” (Al14)

“Se não fosse aqui nos treinos, chegávamos a casa, ligávamos uns aos outros ou falávamos através da internet.” (ExAl8)

O ambiente descontraído e a boa disposição que normalmente há nos treinos, apesar de algumas divergências que vão tendo, ajudam a que os jovens se procurem abstrair, pelo menos durante algum tempo, dos problemas pessoais pelos quais estão a passar. Por exemplo, o ex-aluno ExAl2 disse que os treinos eram como *“uma boia temporária de salvação para alguns problemas que estávamos a passar na altura”* e a aluna Al11 disse que quando *“entramos aqui para o treino”*, os problemas *“ficam todos lá fora”* e, continuou, dizendo, que tentam *“esquecer o mal e pensar sempre no divertimento”*. Portanto, o grupo parece ser muito importante na ajuda que dá aos alunos para conseguirem lidar melhor com seus problemas. Eles sabem disso e sabem, inclusivamente, que não têm apenas um ou dois amigos que os podem ajudar, têm *“um grupo inteiro mais o professor”* (ExAl8).

O à vontade que têm uns com os outros e o facto de se sentirem respeitados e de usarem de frontalidade permite que os alunos falem dos seus problemas pessoais e que aceitem a ajuda dos amigos para encontrar uma resolução (ExAl2 e Al16) ou, pelo menos, para conseguirem lidar melhor com essas dificuldades (ExAl2, Al10 e Al11).

“Motivam-me, não me rebaixam, são sinceros, não põem entraves, são frontais (...) Lá está, pela espontaneidade que temos e pela interação que temos, penso que é esse o apoio que me dão, por serem frontais. Quando tenho alguma dúvida, eles são muito frontais comigo.” (Al16)

“Apanhei várias vezes colegas a conversar sobre problemas pessoais no treino, e aquele à vontade que eles tinham dentro do grupo acabava por os ajudar a tentar ultrapassar alguns problemas que tivessem em casa, ou pelo menos a não viverem tanto esses problemas ... que não eram nem sequer para a idade deles. Mas, pelo menos, ajudou-os a ultrapassar um bocadinho isso. E o grupo era fundamental nesse aspeto, também.” (ExAl2)

O tempo de treino é utilizado, portanto, não apenas para o desenvolvimento das capacidades físicas e das competências necessárias à realização das provas em que o grupo participa, mas também para o apoio à resolução dos problemas pessoais e para o desenvolvimento de amizades que

ficam para a vida. No entanto, e apesar de muitos dos alunos se terem referido ao apoio que sentiam no grupo em relação aos seus problemas pessoais, nem todos consideraram poderem ter o apoio de todo o grupo. Entre os novos membros nenhum fez referência a esse apoio, as alunas AI18 e AI19, que apesar de terem, respetivamente, cinco e seis anos de participação no grupo, disseram que teriam o apoio de apenas alguns colegas⁸² e a aluna AI20, com oito anos de participação no grupo, assumiu ser muito reservada e que por isso os colegas não lhe “*dão grande apoio porque não fazem ideia se se passa alguma coisa*”. A opinião veiculada por estas jovens mostra que, apesar de o grupo se assumir como uma família, em que todos se sentem irmãos, há alguma heterogeneidade nas relações que estabelecem, assim como na amizade que existe entre os vários membros do grupo.

O grupo tem sido sempre muito importante para os alunos, quer para os que terminaram a sua participação no grupo,

“...comecei a sentir uma espécie de orgulho em pertencer ao grupo. ... Um orgulho de estar a pertencer ao grupo que já tinha história, que sempre conseguiu fazer grandes proezas, sempre participou em muitos saraus, em diversas atividades, diversas apresentações ... isso também ajudava a pessoa a querer ... participar no grupo para depois também poder receber aquilo que o grupo também recebia; ... bastava um forte aplauso no meio de um pavilhão cheio de gente. Isso para nós já era mais que suficiente.”
(ExAI2)

quer para os atuais alunos. É um grupo que já conseguiu muitos bons resultados. É um grupo de sucesso, é um espaço onde podem estar com os amigos

⁸² A aluna AI18 disse-nos que “*a amizade no grupo não é uma verdadeira amizade*”, porque “*se saísse da ginástica eles deixavam de falar para mim*”. A aluna AI19 assumiu não estar completamente integrada no grupo porque não consegue estabelecer uma relação de confiança com todos os colegas por considerar que alguns não merecem a sua confiança: “*confio em alguns da ginástica, mas há outros que não são amigos, percebe?*”.

“...nós evoluímos tanto (...) com o passar dos anos, nós fomos evoluindo tanto e de tal maneira que (...) nós já há uns aninhos que não temos grande competição, que somos os mais fortes...” (AI13)

e é visto com entusiasmo e expectativa pelos alunos dos grupos de formação, que desejam também vir a pertencer a um grupo que tem conseguido títulos de campeão nacional, quer em ginástica de grupo, quer em ginástica acrobática.

“Quando via o grupo A pensava que nunca ia conseguir chegar onde eles chegaram porque eram muito talentosos, faziam coisas perigosas e, agora, estando aqui, sinto que os meus objetivos foram alcançados e sinto-me contente com isso.” (AI8)

Pela importância que o grupo tem na vida dos jovens e pelo apoio que consideram que este programa merece ter, alguns ex-alunos continuaram a colaborar com o grupo depois de terem concluído o ensino secundário, mesmo não podendo participar nos eventos promovidos pelo desporto escolar. Por exemplo, a ex-aluna ExAI8 foi responsável pelos esquemas de grupo e pela liderança do grupo durante um ano letivo e a ExAI9 continuou durante algum tempo a ir à escola quando o professor pedia a sua ajuda.

“No ano a seguir saí. Fui para a faculdade, mas fiquei a ajudar no ano que se seguiu à minha saída. Entretanto, como sou trabalhadora estudante o tempo começou a ser escasso, e então ...” (ExAI8)

“...houve momentos em que, depois de eu já ter saído porque eu continuei a ir lá frequentemente ... sempre que me pedia ajuda eu ia lá ... e fui acompanhando o grupo mesmo não estando ligada ao grupo. (ExAI9)

Para além do apoio prestado por estas duas ex-alunas, outros têm dado também importantes contributos, quer através de apoio pontual a treinos⁸³, quer através da presença nas competições e do acompanhamento do grupo através do *facebook*.

⁸³ No ano em que acompanhámos o grupo pudemos observar o apoio dado pelos ex-alunos ExAI2 e ExAI3 a um par misto (AI5 e AI15) que se preparava para competições federadas de ginástica acrobática. Registamos também o acompanhamento que a ex-aluna ExAI7 fez ao grupo, a partir da segunda metade do ano letivo.

A importância que este programa tem na vida dos jovens, que lhes deixa marcas para a vida, foi também percebida, não só quando por exemplo a ex-aluna ExAl8 se referia ao grupo como se ainda fizesse parte dele⁸⁴, mas também quando (os ex-alunos) nos falaram das aprendizagens que fizeram no grupo e que levaram para a vida adulta e, também, quando constatamos que, mesmo depois de muitos anos (19 anos, no caso da ex-aluna mais antiga), o grupo e o professor continuam no coração dos participantes. A este propósito, a ex-aluna ExAl6⁸⁵ referiu que tem acompanhado a vida do grupo através da internet e que se continua a rever no trabalho que o grupo tem desenvolvido. A grande importância que esta ex-aluna atribui ao Gimnocerco está bem patente quando disse: *“eu acho que quando tiver um filho vou querer pô-lo aqui”*.

“...quando sei que acontece alguma coisa no Gimnocerco vou ver ao Youtube ... e comovo-me porque me revejo ali. De certa forma fui uma parte, uma pedrinha nesta caminhada e só isso faz-me sentir tão bem, que a única coisa de que tenho mesmo pena é de ter crescido e de ter que deixar a ginástica. (...) as antigas alunas postaram uns vídeos no Facebook e é tão bom recordar, faz-nos tão bem. (...) A minha saída não foi uma situação bem resolvida: eu não saí porque quis, ... fui obrigada a optar. E esta é uma situação que ficou e ficará. E eu acho que quando tiver um filho vou querer pô-lo aqui”. (ExAl6)

Por sua vez, a ex-aluna ExAl4, quando nos referiu que *“gostava muito de pertencer ao grupo ... gostava do professor. (...) Sentia-se feliz por fazer parte daquele grupo, de um grupo que era bom”*, disse-nos com orgulho que a filha também já fazia ginástica com o Professor Sérgio, estava no grupo B, no grupo de formação.

⁸⁴ Durante a entrevista percebemos que se sentia ainda integrada no grupo, apesar de ter terminado a participação em 2010, quando respondeu do seguinte modo: *“porque nós ainda hoje temos pessoas que vêm ver as competições, mas como temos meninos muito novos, não foram da época desses alunos e então não reagem com tanta efusão como nós”* e continuou, dizendo: *“é uma coisa que ficou marcada e então é muito importante para nós sabermos que temos sempre lá alguém a ver, que não é só a família, não é só o professor. São pessoas que já estiveram do nosso lado, são pessoas que estiveram aqui connosco ou então, que já estiveram no sítio onde nós estamos agora, que já passaram por aquele stresse da competição. Então é super importante ter essas pessoas lá a apoiar”*.

⁸⁵ Terminou a participação no desporto escolar em 1999, embora tendo continuado a competir a nível federado como ginasta do Gimnocerco até ao 4^o ano da licenciatura (pré-Bolonha).

2.2 Competição e resultados desportivos

Quando os alunos começaram a ganhar as primeiras competições, começaram a acreditar que com empenho, com determinação, com mais envolvimento e entusiasmo em cada treino poderiam conseguir ser melhores ginastas.

“...quando começávamos a ganhar começávamos a ficar realmente entusiasmados (...) O gosto da vitória ficava aguçado.” (ExA11)

“Era o objetivo de ir mais longe. ... Queríamos sempre fazer mais difícil e mais bonito também, acho que era isso. O sucesso levava-nos a que fossemos mais ambiciosos e continuássemos a olhar para a frente” (ExA15)

Se numa primeira fase da vida do grupo os bons resultados fizeram perceber que era possível aprender coisas novas, que havia espaço para evoluir, posteriormente tiveram o poder de fazer o grupo sonhar com resultados que pensavam estarem só ao alcance dos outros grupos. Evoluíram. Mas quiseram mais, quiseram ser melhores, quiseram ganhar aos grupos concorrentes. E conseguiram.

“...se eles conseguiram fazer mortal e meio, nós temos que fazer um duplo, mas se eles conseguiram fazer um duplo e meio, nós temos que fazer um triplo, e por aí fora. Havia realmente esse incentivo, essa motivação, porque queríamos ser melhores do que eles para conseguirmos fazer um trabalho melhor, para conseguirmos ir mais longe.” (ExA12)

Quando os resultados que obtinham nas provas não eram os desejados, os alunos sentiam necessidade de corrigir o que não tinha estado bem. A tristeza que podiam sentir nos momentos que falhavam não os deixava com menos alento porque havia motivação intrínseca no grupo e os alunos tinham a capacidade de se motivarem uns aos outros. Hoje continua a ser assim. O primeiro treino após a competição é utilizado para analisar o desempenho da prova e a partir desse diagnóstico definem o trabalho que têm que ser

desenvolvido e o modo como o devem fazer. Quando os alunos não conseguem resolver esses problemas sozinhos recorrem à ajuda do professor.

“...quando perdíamos não ficávamos tristes, cabisbaixas. Não, sentíamos que tínhamos que treinar mais e fazer melhor ...” (ExAl4)

“No treino seguinte já estávamos a tentar avaliar estratégias para passar os problemas que tinham havido ... e tentar avaliar como é que o grupo podia evoluir (...) às vezes era preciso o professor interagir. Ele avaliava aquilo que tinha corrido mal, aquilo que poderíamos evoluir...” (ExAl2)

No grupo, houve sempre motivação para serem melhores, para conseguirem ir mais longe, para passarem às competições seguintes. Mas a vontade de vencer, a vontade de conseguir o primeiro lugar, não era dirigida apenas para o exterior. Também dentro do grupo, em relação aos colegas com quem treinavam lado a lado, havia uma certa competição que por vezes levava a algum atrito, que era visto como normal e saudável porque acabava, também, por contribuir para a melhoria do rendimento desportivo, como nos deu conta a ex-aluna ExAl1.

“...de vez em quando também havia aquele atrito, atrito saudável, de afirmação desportiva: o melhor atleta ... quem ia ser a estrela central da ginástica de grupo. Mas isso era bom, era uma competição saudável porque isso aumentava o padrão ... nos próximos esquemas.” (ExAl1)

A importância desta competição interna está também bem patente no depoimento da ex-aluna ExAl7, que nos referiu que os alunos do grupo são bons porque existe competição entre os pares e os trios (durante a preparação das provas de ginástica acrobática), mas que não é uma competição má, é *“uma competição boa, que nos ajuda a crescer”*.

Dos 20 alunos que integravam o grupo no ano letivo em que fizemos a observação, 10 alunos participavam nas competições de ginástica acrobática do desporto escolar. Destes 10 alunos (ver figura 6), 7 participavam em duas ou três provas, o que os colocava, simultaneamente, em situação de cooperação e de competição: (i) a aluna Al13 integrou um trio com a aluna Al12

e competiu contra esta colega na prova de pares; (ii) a mesma aluna (A113) fez par com a aluna A119 e competiu contra ela na prova de trios; (iii) a aluna A119 fez trio com as colegas A15 e A114 e competiu contra elas na prova de pares; (iv) os alunos A115 e A116 integraram um par masculino e um trio masculino e foram adversários na prova de pares mistos; (v) as alunas A119 e A114 integraram um trio feminino com a aluna A15 e foram opositoras na competição de pares femininos, onde cada uma (a A119 e a A114) fez par com a aluna A15. Numa organização como esta, e neste grupo, em concreto, a cooperação sobrepõe-se à competição – a competição só existe enquanto os alunos estão no praticável.

Na Figura 6 é feita uma representação esquemática da organização destes pares e trios, ao mesmo tempo que procura fazer sobressair (através das linhas contínuas) os principais pontos de ligação entre estes 10 jovens, que transportam consigo as aprendizagens que vão fazendo com os diferentes colegas. Neste quadro estão também assinalados os quatro alunos (A115, A116, A113 e A112) que tinham uma participação mais central no grupo.

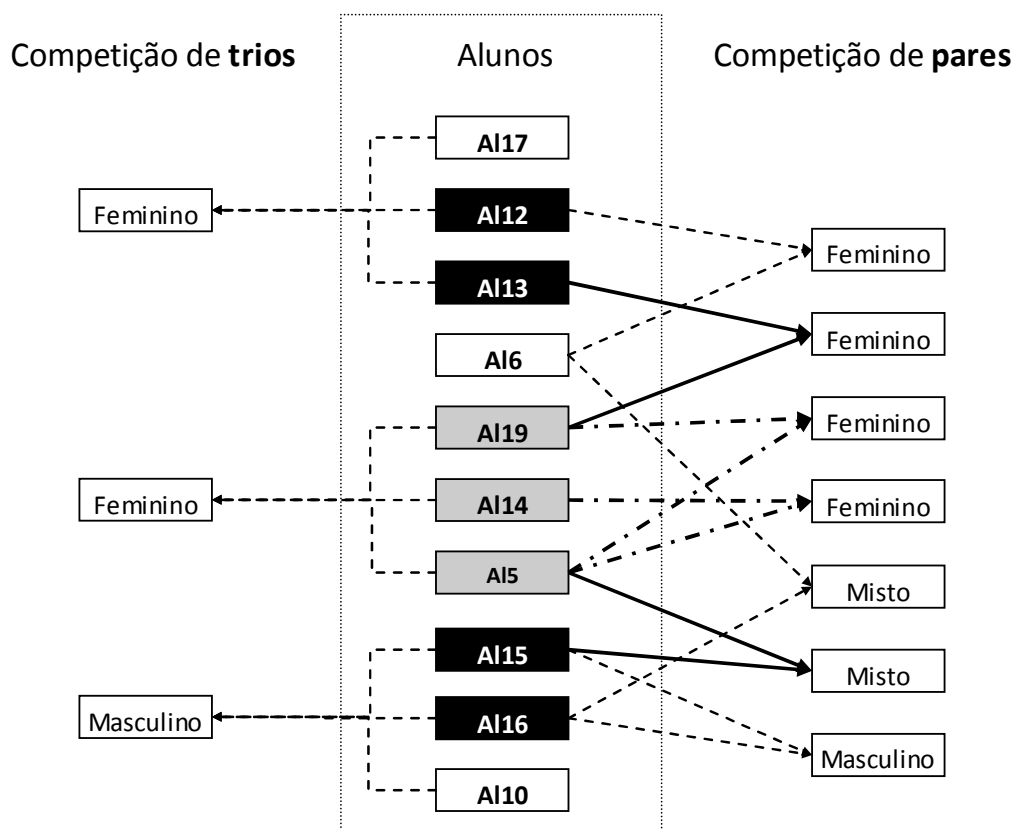


Figura 6 - Representação esquemática da organização dos pares e trios que participaram nas competições de ginástica acrobática em 2012/2013

A amizade, o companheirismo, o sentido de responsabilidade e o cuidado e a proteção de uns alunos para com os outros são mais fortes do que os atritos ou as rivalidades que possam existir em relação aos colegas do grupo contra quem competem nas provas de ginástica acrobática. No treino há entreajuda e nas competições de ginástica acrobática incentivam os colegas do grupo, o que reflete a grande afiliação que têm em relação ao grupo e aos próprios colegas. Nestas provas, perder contra colegas do Gimnocerco não causa tristeza. Obviamente que a competição que há entre os diferentes pares e trios do grupo leva a que todos queiram obter o primeiro lugar, mas quando não conseguem ficam contentes com o sucesso dos colegas. O que verdadeiramente importa é que as diferentes provas sejam ganhas pelos pares e trios do grupo e que consigam ganhar todas as provas. A hegemonia do grupo é, portanto, o objetivo a atingir.

“Desde há uns anos para cá nós dizemos sempre uns aos outros: «nós temos que ser bons para o pódio ser todo nosso, para só ter Cerco lá em cima». Seja quem for que ganhe, o que interessa é que seja nosso. Havia competitividade para o nosso par ser o primeiro no pódio, mas se ficassemos mais abaixo ficávamos contentes pelos outros. (...) nós vivemos uns pelos outros. Por exemplo, nos meus primeiros anos não fui campeã nacional nem ganhei assim grandes coisas, mas havia gente do meu grupo que ganhava e eu ficava contente por eles” (ExA17)

E esse objetivo leva a que o grupo seja capaz de superar todas as diferenças, todas as zangas, todos os problemas que surjam entre os alunos, porque há a consciência, como referiu a ex-aluna ExA17, de que um grupo precisa de todos os alunos e de que o valor do grupo está na capacidade de se manter unido.

“Apesar de na altura termos bastantes discussões ... porque não era fácil tanta gente junta, havia união. Tínhamos um objetivo em comum e então, apesar de todas as chatices, apesar de todas as zangas, nós ... queríamos atingir o nosso objetivo, que era ganhar.” (ExA18)

“...como somos um grupo precisamos de todos os colegas. Se não, não valia a pena gastar o nosso tempo a lutar por um grupo que não era unido.”

(ExA17)

Os alunos preocupam-se muito com o modo como os principais grupos concorrentes podem vir a apresentar-se nas competições: que tema, que fatos, que adereços, que elementos gímnicos e acrobáticos, que lançamentos, que grau de dificuldade, que valor estético?

“Estão sempre a falar sobre o que é que os outros têm este ano, será que vão ser melhores?” (ExA13)

Tudo o que possa influenciar a classificação nas competições é preocupação para o Gimnocerco e essa preocupação é muitas vezes aproveitada pelos líderes e pelo professor para levar a que os alunos rentabilizem mais o tempo de treino. A ex-aluna ExA17 disse-nos que *“muito do mérito”* que o grupo tem hoje é *“à conta das outras escolas, desta competitividade que nós temos com elas”* e a ex-aluna ExA13 assumiu que são os grupos concorrentes que lhes *“dão força”* para fazerem sempre melhor e que sem eles o Gimnocerco não seria *“nem metade”*.

“...os grupos concorrentes têm importância porque são eles que nos dão força. Este grupo tenta sempre fazer melhor que os outros grupos ... se os outros grupos não existissem nós não eramos tão bons. Acho que nem metade”. (ExA13)

Desde o início do ano até à primeira competição pontuada há sempre uma grande expectativa, que leva os jovens a procurarem perceber como é que os outros grupos se estão a preparar. O *facebook* é uma das ferramentas utilizadas para tentarem saber o que é que está a ser feito, mas a contrainformação que vai circulando cria alguma incerteza e suscita alguma ansiedade, e mesmo algum receio de não conseguirem superar os outros grupos.

“...às vezes nós pensamos que não somos bons o suficiente e isso põe-nos um bocadinho para baixo, mas é por um período curto de tempo.” (ExA17)

Atualmente há uma grande competição entre os grupos do desporto escolar com melhor desempenho. É uma competição que, na opinião da ex-aluna ExA19⁸⁶ chega a ser levada mais a sério do que a competição que existe a nível federado: *“aquilo agora é uma coisa ... chega a ser pior do que uma competição oficial da federação”*. E de facto, o Gimnocerco, como de resto os restantes grupos, fecham a ‘sete chaves’ tudo o que interessa não divulgar. No ano letivo em que fizemos a recolha de dados, na primeira prova do campeonato distrital⁸⁷ do desporto escolar o grupo não apresentou o esquema de grupo que estava a preparar para a competição com o objetivo de que os grupos concorrentes não o conhecessem antes da primeira prova pontuada. Uma outra constatação que fizemos foi que nas várias competições o grupo fez sempre ligeiras alterações ao esquema de grupo com o objetivo de criar surpresa e, simultaneamente, de tentar melhorar o próprio esquema de grupo, o que foi sempre conseguido. A este propósito é de realçar o papel dos dois alunos líderes do grupo que, sempre apoiados pelo professor, fizeram um trabalho de elevada qualidade e mostraram sempre vontade em conseguir fazer melhor.

Os alunos querem muito ganhar aos outros grupos, não só pelo esforço que desenvolvem, pelo empenho que têm, pelas coisas que deixam de fazer, mas também pelo próprio grupo, para poderem comemorar com o professor e para conseguirem chegar mais longe nas competições, o que se traduz em mais viagens e mais convívio. Esta é uma característica do grupo que se tem mantido ao longo dos anos e que de alguma forma poderá estar relacionada com o facto de a maior parte dos alunos viverem num bairro, onde precisam de ter *“mais trabalho em conseguirem aquilo que querem”* e que por isso *“dão mais valor quando conseguem”* (ExA17). Na sequência da autonomia que o

⁸⁶ É atualmente professora de Educação Física e treinadora de ginástica artística num clube da Área Metropolitana do Porto

⁸⁷ O campeonato distrital (1ª fase competitiva do desporto escolar) integra três provas. A classificação dos grupos para acesso ao campeonato regional é feita através do somatório das pontuações obtidas na segunda e na terceira prova. A primeira prova não é pontuada.

professor deu ao grupo (a que nos referiremos com mais pormenor em 3.2.2 Relação personalizada com os alunos), e como queriam aumentar a dificuldade e incluir elementos gímnicos e acrobáticos com maior valor estético, tiveram que treinar muito, durante mais tempo, chegando a treinar aos sábados e em alguns feriados durante todo o dia, chegando a almoçar na escola para poderem treinar mais tempo, para serem melhores que os outros grupos. Passaram por uma fase em que não havia rapazes no grupo e as raparigas tiveram que fazer trabalho de força para conseguirem fazer bons lançamentos e alcançar os outros grupos. E dessa forma o grupo conseguiu evoluir.

“Eu lembro-me que nós treinávamos muito, muito, muito todos os dias. Treinávamos ao sábado, ao sábado à tarde, treinávamos o dia todo, chegávamos a almoçar aqui, porque queríamos ser melhores que nos anos anteriores, e isso aconteceu: fomos sempre evoluindo. (...) Agora, este grupo não consegue perder. Tem sempre que ganhar... Ganhar, para eles, é tudo o que querem. Eles estão sempre a lutar para ganhar e acham que é quase impossível perder.” (ExA13)

A pressão que há nos treinos e nas competições resulta do facto de o grupo ser muito competitivo e de querer provar aos outros grupos e aos colegas que deixaram o grupo que, apesar da reestruturação (pela saída de uns alunos e entrada de outros), o grupo continua em boas mãos e continua a ter condições para desenvolver um trabalho de qualidade

“...sentimos muito pelos outros grupos que mandam abaixo e que dizem que o Cerco este ano (...) não vale nada e que se ganhar é por batota. E isso acaba por meter alguma pressão em nós” (A11)

“Mas a maior pressão (...) é dos que saíram, por pensarem que sem eles o grupo não avança. Como tinham saído este ano o grupo não ia a lado nenhum nem avançava.” (A12)

A pressão que os novos membros sentem parece resultar, sobretudo, do facto de quererem mostrar aos colegas mais experientes que têm valor. Um valor que

pode ajudar, não apenas a suprir a falta dos alunos que foram substituídos, mas também, a levar o grupo para níveis de desempenho superiores.

“Pelo facto de nos estarem sempre a “deitar abaixo”, que é por nossa causa que as coisas não correm bem (...) acho que a pressão também é nossa.”
(A12)

“O que causa mais pressão é o facto de saber que o Cerco tem aquele prestígio e que temos que melhorar e de chegar cada vez mais longe.” (A11)

Portanto, a pressão que é vivida no Gimnocerco tem origem nos próprios alunos e é mais sentida, pelo menos de uma forma mais continuada, pelos novos membros do que pelos colegas mais experientes. No entanto, e apesar de se sentirem mais à vontade no grupo por terem mais conhecimento, por terem mais competências gímnicas e por terem uma participação mais central, os alunos mais experientes não deixam de sentir pressão nos treinos e nas competições. A pressão que vivem nos treinos acontece, sobretudo, quando estão já muito próximo das provas que consideram mais importantes e, mais ainda, quando o grupo percebe que há partes do esquema de grupo que precisam de ser melhoradas.

“Porque vemos que está tudo à porta e queremos dar tudo por tudo (...) com os nervos não nos sai nada e ainda ficamos mais nervosos. E depois, treinamos muito sob pressão. É tudo muito ... tem que sair ... e se não sai vou ficar pior (...) sei lá, não sei explicar.” (A12)

“...nesta última semana estamos a treinar o grupo⁸⁸. O A15 e assim, ficamos muito pressionados e ... somos nós!” (A10)

O professor nunca exerceu pressão sobre os alunos e sempre valorizou muito os seus desempenhos nas competições. As falhas que possam ocorrer

⁸⁸ O aluno A10 estava a referir-se aos treinos que antecediam o campeonato regional. O grupo considera esta é a prova mais exigente do calendário nacional, porque os melhores grupos do desporto escolar estão na região norte do país e, por isso, quem vence o Campeonato Regional normalmente consegue conquistar o título de Campeão Nacional.

no praticável são, com raras exceções⁸⁹, sempre entendidas como situações normais e que não merecem ser muito valorizadas. Os alunos aprenderam a ter esta postura e por isso, quando um colega falha não fazem grande reparo. Essas situações são entendidas como oportunidades para melhorar e são fator de motivação para continuarem a trabalhar.

“ Não havia pressão sobre os erros que se faziam. Estávamos todos juntos nas vitórias e nos insucessos.” (ExA15)

“...se perder, dá mais motivação porque estamos com aquela angústia de ter perdido” (A15)

Embora o professor tenha gosto em que o seu grupo tenha o melhor desempenho possível nas competições, não mostra ser competitivo como são os alunos. O professor preocupa-se em fazer ver ao grupo que o que verdadeiramente importa é o trabalho que conseguem desenvolver: *“centra-se mais em nós ... não temos que nos importar com os outros”* (ExA17). Mas os alunos, apesar de se preocuparem em conseguir bons desempenhos e de ficarem felizes quando o público reage a uma boa prestação, não podem deixar de pensar na vitória porque o grupo quer mesmo vencer, quer ser melhor que os outros grupos, quer mesmo ganhar a todos.

Os dias das competições são sempre dias muito importantes. São dias que começam bem cedo e em que o grupo está muito coeso e normalmente muito concentrado e motivado. Habitualmente, o grupo reúne-se na escola às cinco horas da manhã. Apesar de nem todos os alunos conseguirem chegar a essa hora, a maior parte é pontual. Entre a hora de chegada e a hora de saída (para as provas) são feitos os penteados e as maquilhagens, os alunos fazem os últimos acertos nos esquemas (de grupo e de acrobática), tomam o

⁸⁹ São os casos em que os maus desempenhos do grupo resultam da falta de empenho, de descuido, do mau aproveitamento do tempo do treino, que começou a surgir nos últimos anos quando começou a haver, como nos referiu a ex-aluna ExA13, *“uma certa segurança [por] parte do grupo e começou a deixar o mais importante para trás que era lutar todos juntos para sermos os melhores”*. A este propósito, o professor referiu-se ao *“desastre”* que tinha ocorrido numa prova que realizaram em 2011/2012: *“... tanto que fomos para o segundo encontro, que foi um desastre: os lançamentos. Eu estou-me a lembrar, foi um desastre”* (1ª entrevista).

pequeno-almoço em conjunto, conversam, brincam, concentram-se, ouvem os últimos conselhos do professor e rezam em conjunto. Nos dias das provas o grupo procura não deixar transparecer qualquer problema que possa existir entre os alunos e há uma grande entreajuda. Quando vencem a prova de grupo festejam sempre como se fosse a primeira vez.

“...tínhamos a noção de que era a única escola que às cinco da manhã vinha para a escola para preparar os penteados, para falarmos, para tomarmos o pequeno-almoço todos juntos, para uma coisa muito importante que nós sempre fizemos nos últimos anos neste grupo, que foi rezar. O professor é uma pessoa que tem muita devoção e então nós vínhamos e rezávamos e o professor dava-nos sempre conselhos e por isso, nós queríamos confraternizar antes da competição. Por isso, nós fazíamos com que todos viessem para aqui às cinco da manhã, apesar da competição ser só às nove. Só precisarmos de estar prontos às oito... Ficávamos aqui 3 horas a treinar, a ajudar-nos uns aos outros, a maquilhar-nos, a pentear-nos, a partilhar o que trazíamos para o pequeno-almoço. Nós vivíamos muito as competições.” (ExA18)

3 Professor

Os dados referentes ao professor dividem-se em dois tópicos: (1) ‘O professor, na primeira pessoa’ e (2) ‘Compromisso e qualidade da relação com os alunos: a perspetiva dos alunos e ex-alunos’, que se subdivide em ‘Qualidades pessoais do professor’ e ‘Relação personalizada com os alunos’.

No primeiro tópico damos voz ao professor para nos falar sobre o trabalho que desenvolve e sobre a sua relação com os jovens. Depois de escrevermos sobre o modo como o professor se referiu à formação do grupo, à proximidade aos alunos e ao compromisso que desde cedo assumiu com o grupo e com cada um dos jovens, apresentamos os dados referentes: (1) ao processo de treino; (2) às grandes preocupações que tem no trabalho com os alunos e aos três principais eixos de atuação; (3) ao modo como vê os alunos; (4) à importância que atribui ao empoderamento dos alunos e às dificuldades daí decorrentes; (5) à importância da participação do grupo em múltiplos

eventos desportivos; (6) à breve, mas muito esclarecedora, análise *SWOT* que o professor fez do grupo.

No segundo tópico damos voz aos alunos e aos ex-alunos para nos falarem sobre o modo como percebem o professor enquanto pessoa e treinador, como percebem o seu comprometimento para com o programa e a relação que tem com os jovens. Os alunos e os ex-alunos disseram encontrar no professor uma pessoa acolhedora, carinhosa, otimista, serena, paciente, humilde, amiga, disponível para os alunos e comprometido com o programa, que valoriza, respeita e protege e é visto por muitos alunos como um segundo pai. O professor é percebido como um adulto cuidador e preocupado com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que tem uma grande capacidade para motivar e dar confiança aos alunos, e que os faz manterem-se envolvidos no trabalho e orientados para os objetivos traçados. É assumido pelos alunos que o sucesso do grupo resulta muito da afetividade que o professor tem no grupo.

3.1 O professor, na primeira pessoa

Nos anos letivos de 1984/1985 e 1985/1986 o professor trabalhou na Escola Preparatória de Pedrouços, e aí começou a perceber que o entusiasmo dos alunos pela ginástica⁹⁰ ultrapassava as paredes do ginásio e que estava a desenvolver uma relação de confiança e de amizade com os alunos. Uma amizade assente na capacidade de escutar os jovens e numa relação de compromisso que os colocava em primeiro lugar.

Quando chegou à escola do Cerco do Porto (no ano letivo de 1986/1987) e começou a desenvolver o mesmo tipo de trabalho que tinha feito na escola de Pedrouços, o professor verificou que os alunos reagiam do mesmo modo e, então, percebeu que também ali os alunos valorizavam a proximidade que conseguiam ter com o professor, que se caracterizava por uma amizade crescente que viria a influenciar positivamente a relação pedagógica que o professor conseguia estabelecer com os alunos e que viria a

⁹⁰ Modalidade a que o professor dedicava mais tempo nas aulas de Educação Física por considerar que o seu ensino seria “*prioritário como base para as outras modalidades*” (1ª entrevista).

ser fundamental para o crescimento do grupo e de todo o trabalho que haveria de vir a ser desenvolvido.

“...estava com os meus alunos nas aulas, cá fora estava com os meus alunos nos intervalos e outras vezes, durante os intervalos, os meus alunos pediam para treinar. Eu ia treinar com eles e passei a ser mais um amigo do que um professor”. (Professor, 2ª entrevista)

No início, apesar de haver um grupo alargado de alunos que estava próximo, a ligação de maior proximidade ao professor começou com um grupo mais restrito, constituído por três ou quatro alunos. Esta ligação, construída ao longo do tempo de treino, alicerçou-se na relação de compromisso com os alunos, que se concretizava não apenas nas aulas e nos treinos, mas sobretudo nos intervalos, quando treinavam ginástica ou quando (simplesmente) conversavam sentados nas escadas. O professor assumiu que era esse o seu mundo e disse que foi a partir daí que tudo começou.

“Os próprios miúdos se entusiasmavam com os exercícios que aprendiam e foi formidável porque ... depois liguei muito à parte afetiva. ... digamos que os miúdos estavam sempre à minha volta ... sentiam que estavam a aprender qualquer coisa comigo e então, mesmo no recreio eles envolviam-me. Eu estava no carro e eles vinham ter comigo ao carro ... começou-se a criar uma ligação muito grande entre aquilo que eu ensinava e o meu relacionamento afetivo com eles. Foi aí que tudo começou.” (Professor, 2ª entrevista)

O professor começou a proporcionar aos alunos atividades fora da escola, o que veio sempre a acontecer ao longo dos anos, como veremos mais à frente, a propósito dos depoimentos dos ex-alunos e dos atuais alunos do grupo, em 3.2.1 Qualidades pessoais do professor.

“E havia três alunas que ... estavam muito chegadas a mim... Eram três alunas que posteriormente fui com elas para a Maia, fui com elas para o Jardim Zoológico. Havia uma ligação muito afetiva entre os meus alunos e o trabalho que eu desenvolvia... e isso tudo resultou ... de muito diálogo, de um bom relacionamento, vivenciando muitas vezes os problemas delas,

estar com elas. Estar com os alunos cá fora, no recreio. Eu não ia para a sala dos professores. Ficava no recreio a conversar com eles, sentados nas escadas. Portanto, esse era o meu mundo, digamos assim. Foi a partir daí.”
(Professor, 2ª entrevista)

A partir deste depoimento, começa a ficar claro o gosto que o professor tem em trabalhar com os seus alunos, a disponibilidade que tem para se comprometer com os jovens, a capacidade que tem para disfrutar da sua companhia e o modo como consegue comunicar. O compromisso que assume desde o ano letivo 1989/1990, ano em que criou o grupo de desporto escolar que haveria de se vir a transformar no grupo que é hoje o Gimnocerco, é um testemunho inquestionável do compromisso de longo prazo deste professor para com os seus alunos. Um compromisso assente numa estabilidade de valores, atitudes e convicções que, assumidamente, se foram (re)construindo ao longo destes anos de trabalho que o professor tem dedicado aos alunos, muitas vezes com prejuízos pessoais e familiares.

O estreitamento da ligação aos jovens, a preocupação com os problemas pessoais que eles levavam para o treino, a vontade que tinha em os ajudar e a necessidade que sentiu em colaborar na educação para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, levou o professor a preocupar-se cada vez mais com a pessoa que mora no aluno, porque muitos destes jovens viviam no bairro e não tinham um suporte familiar que lhes proporcionasse um acompanhamento adequado no tempo livre.

No início, o professor centrava-se mais nas aprendizagens gímnicas que os alunos conseguiam fazer. No entanto, com a aproximação que foi tendo aos jovens percebeu que eles tinham problemas e tentou ajudar. O sucesso que foi tendo no apoio que deu justificou que se fosse preocupando cada vez mais com o aluno/pessoa. No entanto, o professor nunca se descurou do aluno/ginasta,

“De início eu valorizava mais o exercício físico, embora o continue a valorizar, mas não com tanta intensidade ... Agora essa percentagem diminuiu aí para 40%. A parte social, a parte afetiva, ocupam para aí 60% desse ensino (...) Comecei a embrenhar-me mais nas situações em que os

alunos se encontravam. Comecei a tentar resolver, a ser mais amigo, digamos até, entre aspas, pai, e com resultados positivos, e isso deu-me ... foi como um motor para trabalhar mais essa parte, em conjunto com o exercício físico, claro.” (Professor, 1ª entrevista)

não só porque sempre teve gosto em ver os seus alunos evoluírem, mas também porque é pela ginástica, e pelos desafios que ela proporciona, que os alunos estão no grupo. O professor contou que o que lhe *“dá mais alegria na ginástica”* é conseguir que os alunos façam um exercício novo e depois poder *“viver a alegria deles quando dizem «oh professor, eu já consigo fazer»”*. Estas pequenas vitórias são muito importantes, *“são alegrias, são como que escadas para trepar para um sonho (não é?) que se está a concretizar agora”* (1ª entrevista).

Quando questionámos o professor sobre as grandes preocupações que tem em relação ao trabalho que desenvolve com o grupo de ginástica, referiu-nos que os seus principais eixos de atuação são: o desenvolvimento de valores pessoais dos alunos (considera importante que aprendam a valorizar o que têm, o que são e o que podem alcançar com o próprio esforço);

“Esta pergunta mexe com a minha alma. Porquê? Porque as minhas preocupações são combater três situações do nosso sistema social. O sistema social... privilegia e valoriza muito o ter, mas valoriza pouco o ser... valoriza muito a estética mas não valoriza o conteúdo e... valoriza muito o consumismo... mas não valoriza as ideias, e eu também quero intervir aí... Quero que valorizem a parte que o nosso sistema não valoriza” (Professor, 1ª entrevista)

estimular a autonomia e a responsabilidade pessoal levando os alunos a compreenderem que têm potencialidades que precisam de ser trabalhadas para desenvolverem a capacidade de orientar a sua vida,

“...que elas sonhem, que tenham esperança e que alicercem essa esperança em fé. (...) Tento intervir na parte de vencer obstáculos, vencer as adversidades que se deparam, e fazer com que elas abram caminhos,

rasguem caminhos, para ultrapassarem essas dificuldades". (Professor, 1ª entrevista)

e promover atitudes de respeito para com as outras pessoas através da autorreflexão, a que nos referimos de um modo mais aprofundado no capítulo referente à 4.2.2.2 Resolução dos conflitos.

"...Muitas vezes também tentando que elas coloquem de lado algumas coisas más que estão enraizadas dentro delas..." (Professor, 1ª entrevista)

Do modo como o professor respondeu à questão que lhe colocámos, quando se referiu à necessidade de promover atitudes de respeito para com as outras pessoas, o professor deixou claro que não vê patologias nos seus alunos, mas apenas potencial.

"...é como eu te disse uma vez, os meus alunos têm um sol dentro deles e muitas vezes esse sol não aparece porque há nuvens por cima. Se nós conseguirmos dissipar essas nuvens, elas mostram coisas lindas, lindas ... É isso que me motiva a trabalhar. Aquilo que elas às vezes mostram, e até no praticável mostram isso, porque aí elas querem mostrar realmente aquilo que têm, querem mostrar... todo o seu potencial. E nisso que elas mostram, elas brilham. Parece que as nuvens (que querem abafar esse sol) desaparecem". (Professor, 1ª entrevista)

Soubemos, através das entrevistas que fizemos aos ex-alunos, que o professor costumava utilizar, com sucesso, situações passadas com outros jovens quando queria que refletissem sobre o seu próprio comportamento.

"Era importante (...) saber a história do grupo para não cometermos os mesmos erros. Pelas experiências dos outros, aprendemos que há coisas que não devemos fazer ..." (ExA17)

Questionámos o professor sobre a utilização dessas histórias passadas e sobre os resultados que pretendia conseguir. Disse-nos que normalmente utiliza os maus exemplos para ajudar a resolver situações de conflito, falta de empenho ou mau comportamento. Em relação aos resultados, o professor referiu que

pretende tocar o “*coração dos alunos*” para que as palavras não sejam “*meras palavras*” e acrescentou que se as palavras tocarem os alunos, eles “*vão ficar com imagens privilegiadas*” na sua memória e, quando mais tarde passarem por essas situações “*vão buscar essas imagens e vão-se lembrar: é pá, nesta situação aconteceu isto, o professor disse isto*” (Professor, 2ª entrevista).

O professor assume que, pelo facto de dar autonomia ao grupo, a parte disciplinar é em parte descurada, pelo que tem que estar sempre muito atento às atitudes que os alunos podem vir a ter entre si, quer no ginásio, quer durante as saídas. Apesar do professor procurar “*estar sempre vigilante e atento a esses pormenores*”, nem sempre consegue impedir o surgimento de alguns comportamentos abusivos entre os alunos. Apesar de ser muito raro, há alunos que deixam de ter condições para continuar no grupo. Uns saem por vontade própria (normalmente no final do ano para não prejudicarem o grupo, o que é um sinal de responsabilidade adquirida e de respeito e de consideração pelo trabalho do professor),

“O grupo que eu tinha de início chegava ao fim do ano. Tinha situações particulares deste género: miúdas que entravam em colisão ... que faziam esquema de grupo e que não se falavam por causa de um problema grave que surgiu entre elas, mas aguentaram até ao fim por minha causa. E isso, eu acho que foi de louvar.” (Professor, 1ª entrevista)

no entanto há outros alunos, em menor número, que são impedidos de se manterem no grupo. O professor assume que, quando pondera impedir um aluno de continuar no grupo, tem em consideração o contexto familiar e social do aluno

“...se um aluno está num ambiente familiar que não ajuda a crescer, que não educa, que não está estruturado, em que o aluno não aprende a conviver, a estar, a tomar atitudes corretas nos momentos corretos, penso que deve ser dada mais uma oportunidade, sempre. (...) O pôr fora do grupo ou não pôr fora do grupo ... acho que a parte familiar ... o contexto em que o aluno está é importantíssimo para que tome essa decisão.” (Professor, 2ª entrevista)

e a capacidade desse aluno em influenciar negativamente o funcionamento do próprio grupo. Há *“coisas que não são negociáveis”*. Os limites *“são a falta de respeito, são também a procura de criar conflitos entre os colegas ... como age com o grupo no mau sentido”*. Apesar de o professor se centrar nas forças e capacidades dos alunos, procurando ver potencial, em vez de ‘patologias’, o professor é realista: sabe que nem sempre é possível conseguir ajudar todos os alunos.

Embora o professor se preocupe com o bom desempenho do grupo nas exposições e nas competições, porque os bons resultados são um importante fator de motivação para os jovens, o professor centra-se mais no processo do que no produto. Acredita que através da realização de um trabalho de qualidade os resultados surgem naturalmente, mas na realidade centra-se mais na necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Uma das preocupações do professor tem sido conseguir que, apesar dos conflitos que vão surgindo no grupo, os alunos se mantenham comprometidos com o programa de modo a garantir que continuem integrados até à conclusão do ensino secundário e que assumam uma atitude proactiva, colaborando com o professor no apoio às aprendizagens dos colegas mais novos, realizada numa lógica de pirâmide educativa. O professor referiu que nunca faltou a nenhum treino por considerar que as suas ausências poderiam ser um fator de desmotivação para com os alunos. Este comprometimento para com o grupo e para com o próprio programa não tem passado despercebido aos alunos e evidencia a preocupação que tem em dar sinais de um completo envolvimento no trabalho que desenvolve, procurando ser um modelo para os jovens. Esta capacidade de entrega reflete-se na forma altruísta como este professor se dedica ao trabalho que desenvolve: tem utilizado as manhãs de sábado⁹¹ (tempo pessoal), durante todo o ano letivo e ao longo de vários anos, para treinar com o grupo de alunos. Ainda no sentido de conseguir um grande envolvimento dos alunos, o professor incutiu-lhes o gosto pela participação em exposições e pela participação em competições, quer ao nível do desporto escolar, quer ao nível federado, e criou as condições para que o grupo possa

⁹¹ Entre as 9:00 horas e as 12:30 horas.

participar num grande número de eventos, em cada ano letivo. Quando questionado sobre o papel que os múltiplos saraus e exposições têm tido para a continuidade do grupo, o professor referiu que são excelentes oportunidades (bem aproveitadas) para a união do grupo e a integração dos novos alunos e, simultaneamente, fatores de forte motivação, de compromisso e de fidelização dos alunos ao programa, com efeitos positivos no desenvolvimento desportivo e na ligação afetiva ao grupo.

“...este ano em Guimarães foi fulcral para a aceitação de novos alunos, para a união tanto afetiva como a nível dos exercícios. Mesmo no treino do esquema, do à vontade que eles começaram a criar entre eles nas movimentações do esquema e etc. Os saraus também foram uma motivação e essas saídas ... porque eles podiam mostrar aquilo que faziam, podiam mostrar os exercícios, a dificuldade apresentada, aqueles exercícios de maior dificuldade que tinham prazer nisso e eu também tinha prazer que eles mostrassem isso. E isso seria uma motivação para eles não baixarem os braços e continuarem sempre a trabalhar ao longo do tempo, para nunca desvanecerem...” (Professor, 2ª entrevista)

O professor confere grande valor formativo às competições federadas em que os alunos têm participado, não só porque levam a que os jovens se confrontem com níveis superiores de dificuldade a que têm que dar resposta e que lhes permitem fazer aprendizagens que os motivam, mas também porque lhes permite ‘medir-se’ com praticantes que conseguem dedicar mais tempo à modalidade e têm condições materiais mais favoráveis para evoluírem. Os ganhos que resultam para estes jovens e para o próprio grupo são enormes, não só porque fazem importantes aprendizagens, mas também porque impele os alunos a olharem “*sempre mais à frente*” e é uma forma de levar o nome do Gimnocerco para ‘fora’ do Desporto Escolar.

“Lá está, é a ambição ... se eles ficarem só ... por aqueles movimentos mais simples de acrobática, eles aprendem aquilo e depois pronto. Não há mais nada? Como é que é? E... nesta idade da adolescência eles querem sempre mais (...) querem fazer igual e querem-se mostrar (...) Isto da acrobática, das provas federadas, dá-lhes outra motivação, outro material

para eles trabalharem. E material com maior dificuldade, em que eles podem trabalhar. Porque se eles veem limites naquilo que pretendem, desmotivam-se. Eles têm que olhar sempre mais à frente e isso é uma parte importante, que nunca coloquei de lado” (Professor, 1ª entrevista)

O trabalho que o professor tem desenvolvido parece ser o reflexo de uma constante preocupação em refletir sobre a própria prática. Terá sido esta preocupação constante com a pessoa que mora no aluno, uma das possíveis justificações para o sucesso que tem sido conseguido com o grupo de ginástica e para a transferência de competências de vida que os ex-alunos têm conseguido fazer, como veremos em 5.2 Transferência de Competências de Vida para a vida adulta.

A última entrevista que fizemos ao professor terminou com uma análise SWOT do grupo. O professor considerou que o grupo tem: (1) como pontos fortes, o facto de ter alunos com capacidade para fazerem boas coreografias e bons esquemas de grupo e de haver uma grande ligação afetiva entre os alunos e entre os alunos e o professor; (2) como pontos fracos, a existência de conflitos constantes, críticas e alguma falta de apoio, para além de divergências de opinião, que por vezes afetam o desenvolvimento do trabalho do grupo; (3) como oportunidades, o reconhecimento das pessoas que gostam do grupo, que o apoiam no *facebook* e que admiram o trabalho que tem sido realizado e o grande apoio que sente na Direção do Agrupamento de Escolas que, nas palavras do professor, lhe facilita imenso o trabalho; (4) como ameaças tem os encarregados de educação (*“essencialmente ... os pais. São os pais. Sou muito perentório.”*).

“Tenho todo um conjunto de facilidades proporcionada pela Direção que me faz sentir à vontade e que facilita imenso o meu trabalho” (Professor, 2ª entrevista)

3.2 Compromisso e qualidade da relação com os alunos: a perspetiva dos alunos e ex-alunos

3.2.1 Qualidades pessoais do professor

Para a maior parte dos alunos e ex-alunos foi muito fácil adjetivar o professor quando lhes pedimos para nos dizerem como o viam. No entanto, alguns participantes (mais alunos do que ex-alunos) não conseguiram dar uma resposta verbal completa porque a comoção tomou conta deles e as palavras, ou não foram encontradas,

“O professor Sérgio era a pessoa que ... era importante o seu papel no grupo, sem ele não ... o papel do professor ... características do professor... fico sem palavras. Uma pessoa quer falar e fica difícil.” (ExAl5)

ou ficaram presas e não puderam continuar o seu caminho. Entre lágrimas, fomos dito: *“não quero falar”* (Al12); *“... é mais do que um professor ... ai, vou chorar ...”* (Al13); *“... parece mais um pai e quando a gente ... ui, não gosto de falar ...”* (Al17); *“É tudo. É um avô, é um pai, várias coisas ...”* (Al15). A dificuldade que estes participantes tiveram em dizer quem era para eles o professor, não foi de modo algum impeditiva de continuarem a responder sem limitações a todas as outras questões que foram colocadas, e mais tarde, voltando a questioná-los sobre o modo como viam o professor conseguimos que nos respondessem sem qualquer tipo de constrangimentos.

Quando questionados sobre as qualidades pessoais do professor, as respostas dos atuais alunos e as respostas dos ex-alunos foram no mesmo sentido. Trata-se de uma pessoa acolhedora, carinhosa, serena, paciente, tranquila, humilde, amiga, disponível para os alunos e comprometido com o programa. Dizem tratar-se de um professor que valoriza, respeita e protege os seus alunos, que está sempre atento aos seus problemas e que é visto, por muitos colegas, como um segundo pai⁹².

Na opinião dos ex-alunos, o professor sempre foi muito acolhedor, sempre foi uma pessoa que revelou facilidade em os abraçar e isso permitiu

⁹² Quando perguntamos ao professor como é que ele queria que os alunos o vissem, respondeu-nos: *“Como um pai”*. (1ª entrevista)

que se afeiçoassem muito ao professor. O carinho com que o professor sempre tratou e ensinou os alunos terá sido uma das características que ajudou o grupo a crescer e a ter o sucesso que tem hoje.

“O professor Sérgio ensinava-nos através do carinho, não era através daquela reação brusca. Muito pelo contrário, ele fazia-nos ver que realmente estávamos erradas. Conseguia-o fazer através da forma como falava connosco, pelo carinho, pela atenção.” (ExAl6)

A este propósito, a ex-aluna ExAl8, que terminou a participação como praticante no ano letivo 2010/2011, assumiu que o mais importante era a afetividade que recebiam do professor e que 90% do sucesso do grupo dependia dessa relação. Esta ex-aluna referiu ainda que, quando este professor tiver que deixar o grupo, um outro professor poderá não conseguir mantê-lo durante muito tempo⁹³. Esta opinião é partilhada por outros alunos, entre os quais a aluna Al13.

“O mais importante, eu acho que é a afetividade que nós recebemos do professor. É que não é só treino. Posso dizer que 90% do sucesso deste grupo tem a ver com o nosso professor. Um dia que este professor mude, não sei se um professor novo aguentará tantos anos como este professor aguentou. Seguramente pelo tipo de treino, pelo tipo de relação que tem com os alunos. Acho que é isso.” (ExAl8)

“...não é qualquer um que aguenta tantas personalidades, tantos alunos diferentes ... Acho que é insubstituível e que se viesse algum professor treinar-nos, acho que o grupo não ia ser o mesmo. Acho que não é qualquer professor que consegue ser como ele.” (Al13)

O professor sempre mostrou ser uma pessoa paciente. Esta capacidade foi identificada por diferentes ex-alunos e atuais alunos em relação a diferentes situações. Damos como exemplos: (1) durante o processo de treino, quando os alunos tinham dificuldade em evoluir

⁹³ Pedimos um comentário ao professor. Respondeu “*sem stresse, sem preocupação*” (2ª entrevista)

“Eu tive um exercício que o professor achava que podia fazer, mas eu tinha muito medo de o fazer. Então, o professor demorou um ano, um ano, e até é uma coisa que se aprende facilmente, mas eu tinha muito medo e era pequenina e então o professor andou um ano sempre a tentar, com diferentes exercícios (...) E até os meus colegas diziam: «oh, já passou um mês, se ainda não conseguiste ...».” (ExA18)

e quando os alunos queriam fazer elementos gímnicos ou acrobáticos para os quais não estavam preparados;

“O que o professor nos dizia era, que se não conseguíssemos ir mais longe, ficávamos por ali, porque era preferível ficarmos por ali e fazermos bem do que tentar para ir mais longe e acabarmos por fazer tudo mal.” (ExA12)

(2) nas competições, quando a participação dos alunos ficava aquém das expectativas do grupo

“No dia ele consolava-nos. Podíamos ter feito uma prova menos boa, que ele dizia: «paciência, vamos ter que melhorar isto ...». Depois, no treino, fazia a avaliação do que tinha e do que não tinha falhado, com o objetivo de ... não voltarmos a falhar nos mesmos exercícios.” (ExA15)

e quando as pontuações atribuída pelos juízes eram mais baixas do que o esperado;

“Quando acha que os resultados são injustos ele tenta sempre que as pontuações sejam revistas. Mas quando sabe que errámos, que tivemos algumas falhas, tenta sempre acalmar e fingir que já passou porque para a próxima há mais.” (ExA13)

(3) nas situações em que se geravam conflitos entre alunos.

“...mesmo quando não havia paz no grupo, ele tentava pôr sempre o lado bom em tudo. Acho que essa é a melhor qualidade do professor.” (ExA13)

“Tem muita paciência connosco e acho que também é o amor que ele sente por nós. Isso toda a gente vê.” (A18)

A tranquilidade foi, também, uma das características referenciadas por vários alunos e ex-alunos. Por exemplo, a ex-aluna ExA11 disse-nos que a tranquilidade do professor tinha o poder de contagiar os alunos, mesmo nas competições que consideravam ser mais importantes e em que tendencialmente estavam mais nervosos.

“Depois, tinha uma tranquilidade que contagiava. Mesmo em alturas que podíamos estar mais ansiosos para provas regionais ou nacionais, o professor teve sempre aquela tranquilidade que nos dava mais confiança. Tinha muita influência.” (ExA11)

Por sua vez, a aluna A120 e as ex-alunas ExA17 e ExA18 referiram-se à serenidade com que o professor enfrentava as dificuldades

“O professor é muito sereno. Ele diz sempre que o que tiver que ser é. Se nós merecermos, nós ganhamos. Diz que temos que ir sempre com desportivismo, sem pensarmos que somos os maiores porque pode haver surpresas e depois nós ficamos desiludidos.” (ExA17)

e à preocupação que tinha em não passar para os alunos o nervosismo que eventualmente pudesse estar a vivenciar nas situações de stresse, como no caso das competições.

“O professor era uma pessoa que não demonstrava o nervosismo. Ele sempre foi uma pessoa mais recatada, nunca foi pessoa de exhibir os seus sentimentos e então nós não sabíamos muito bem o que ele sentia. Nós só sentíamos o nervosismo do professor quando estávamos no praticável e olhávamos para ele. O professor estava sempre num dos cantos do praticável ou à frente junto ao sistema de som e, nessa altura, ele tinha ações características de nervosismo: as mãos entrelaçadas, os braços mais cruzados, ... Eu penso que era só aí, porque nós não tínhamos muita percepção do nervosismo dele.” (ExA18)

As opiniões destas três ex-alunas (ExAI1, ExAI7 e ExAI8), que participaram em fases diferentes da vida do grupo⁹⁴, têm o poder de nos sugerir que a tranquilidade e a serenidade são características que o professor manteve ao longo do tempo.

Outras duas características que foram identificadas no professor são a humildade e a capacidade de se comprometer com o programa, que se traduzem não apenas na forma como lida com as pessoas,

“Agora como pessoa ... sabe-nos ouvir, é humilde, a fama que o grupo já tem não lhe sobe à cabeça.” (AI2)

mas também na paixão que mostra ter pelo trabalho que desenvolve

“...é a força de vontade dele porque nota-se que é a paixão dele, que quer levar aquilo até onde conseguir. Porque se ele fosse outro, e se não tivesse aquela força de vontade já não estava lá há muito tempo, é óbvio”. (AI15)

e na capacidade que tem para pedir ajuda quando percebe que por si só não consegue resolver as dificuldades com que se depara no processo de treino. Os apoios que recebeu não são só de ex-alunos, como foi o caso da ex-aluna ExAI9⁹⁵ e da ex-aluna ExAI8⁹⁶, mas também de outros treinadores, sobretudo de um “*treinador/amigo*” que o professor diz ter conhecido no curso de formação que realizou em 1989/1990. A Este propósito, enquanto a ExAI9 disse que iam ao ginásio da FCDEF-UP “*ter com os treinadores*” para experimentarem a trave porque na escola apenas tinham banco sueco,

“Lembro-me perfeitamente de pegar em nós... e ia à faculdade ter com os treinadores para nós experimentarmos as coisas e para se tentar informar de como se faziam as coisas. Uma das memórias que me ficou foi termos ido uma vez à faculdade para experimentarmos uma trave porque íamos ter

⁹⁴ Estiveram no grupo nos seguintes períodos: ExAI1, entre 1987 e 2000; ExAI8, entre 1998 e 2011; ExAI7, entre 2004 e 2012.

⁹⁵ Durante algum tempo e de forma frequente voltou à escola para dar algumas ajudas quando o professor lhe pedia. Nessa altura esta ex-aluna fazia competição de ginástica acrobática do Boavista Futebol Clube, um dos clubes de referência da cidade do Porto.

⁹⁶ Responsabilizou-se pela coreografia do grupo durante um ano, depois de ter concluído o ensino secundário.

uma prova e nós não tínhamos trave, tínhamos apenas o banco sueco.”

(ExAI9)

o professor assumiu, não apenas a grande ajuda que teve no início, quando começou a participar com os seus alunos nas competições federadas, mas também a ajuda que foi tendo ao longo dos anos, quando surgiam dificuldades (sempre relacionadas com as competições federadas) que não conseguia resolver em conjunto com os alunos. Ainda na opinião do professor, o apoio que recebeu deste colega foi essencial para as aprendizagens que conseguiu fazer em relação à ginástica acrobática e, sobretudo, para a preparação do par misto que participou na Taça de Portugal em 2009. Também o ex-aluno ExAI2 se referiu a este apoio como sendo absolutamente necessário devido à dificuldade dos elementos acrobáticos e às muitas aprendizagens que precisavam de fazer.

“Eramos ajudados por outros treinadores que o professor conhecia, naquele bocadinho que faltava (que era um «bocadão») entre o desporto escolar e a parte da federação (...) quando tínhamos alguma dificuldade em atingir o nível necessário para ir para a federação ... tínhamos que pedir ajuda”.

(ExAI2)

A ex-aluna ExAI9⁹⁷ reconhece que nem sempre é fácil pedir ajuda e que a humildade do professor e a capacidade que sempre teve para procurar o apoio necessário foram importantes para o crescimento do grupo.

“Só uns anos mais tarde, olhando para trás é que uma pessoa começa a dar valor a isso. Acho que nem sempre é fácil fazer este exercício que ele faz, que é: «eu preciso disto, mas não sei, então vou aprender com quem sabe» ou «vou chamar aqui quem me possa ajudar». Acho que esta humildade de «ok, eu não sei, mas vou procurar quem, saiba», é o que faz com que o grupo cresça a nível de conhecimento, a nível da prestação que tem tido... “

(ExAI9)

⁹⁷ Já tivemos oportunidade de referir que esta ex-aluna é atualmente professora de Educação Física e treinadora de ginástica artística num clube da Área Metropolitana do Porto

Mas a capacidade de aprender com os outros não estava limitada aos treinadores e aos ex-alunos que tinham evoluído mais na ginástica, pela sua participação em competições federadas. O professor também aprendia um pouco com todos os outros alunos no decorrer dos treinos, como está bem patente nas palavras deixadas pela ex-aluna ExAI6, quando nos disse que o professor *“tem a capacidade de perceber que há determinadas coisas que (...) aprende com os miúdos”*.

A preocupação que o professor sempre teve com o bem-estar dos seus alunos e o facto de ter vindo a proporcionar-lhes saídas, como por exemplo idas à praia, foram percebidos como sinónimo de uma verdadeira amizade. Esta percepção levava e continua a levar a que os alunos se sintam mais próximos do professor,

“...acho que a dedicação, os laços que ele cria e que tende a criar com todos os alunos que tem ... e depois a personalidade que o professor tem. É uma personalidade muito humilde, que ajuda o outro. Acho que isso é o que permite que criemos os laços que criamos com o professor.” (AI7)

mais disponíveis para trabalharem com ele

“Eu acho que havia sempre aquela diferença entre o professor e o aluno, certo, mas nos treinos e nas competições não sentíamos muito isso. Pelo contrário, até! Por vezes comparávamo-nos com outros grupos com quem fazíamos um ou outro comentário: «o professor ...»; «com aquela professora ...». O professor ... sempre aquela convivência connosco, esteve sempre connosco, desde irmos para a praia todos juntos, de estar sempre connosco, de irmos fazer bodyboard, de irmos com ele, ele estava sempre no nosso meio.... Estava sempre presente e não havia aquela postura de «eu sou o professor e vocês são os alunos». Era de facto aquela união ...” (ExAI5)

e para aprenderem e desenvolverem não apenas competências gímnicas,

“...eu sentia que nós eramos as meninas dele; ele estava ali e nós erámos as meninas dele, então ele tentava sempre levar-nos ao sucesso.” (ExAI4)

mas também, competências sociais,

“E essa característica do professor, essa característica de ser muito amigável, de ser um bocadinho pai de todos acaba também por ajudar as pessoas a sentirem-se mais chegadas a ele e acabam por deixar ser moldadas e evoluir nesse sentido, também.” (ExA12)

“...porque ele [professor] está comigo desde muito pequeno e também me ajuda a ser melhor pessoa.” (A110)

que levaram ao crescimento do grupo e a que se tornasse num grupo de sucesso.

“Ajudava-nos muito e como nos ajudava, como tentava sempre que nós fossemos as melhores, puxava mesmo por nós, estava ali e queria que nós fossemos boas e cativava-nos. Isso fez com que ele conseguisse ter o sucesso que ele tem hoje.” (ExA14)

A amizade que tem pelos alunos e a sensibilidade para perceber quando precisam de ser ajudados, faz com que os jovens vejam no professor um adulto que se preocupa verdadeiramente com eles e que não os deixa desistir.

“...a maior qualidade dele é ser nosso amigo ... ser aquela tal pessoa para nós” (A111)

“...nos ajudar muito e principalmente não nos deixar desistir ... quer sempre o nosso bem ... tenta ajudar-nos e dá o maior apoio possível” (A114)

Ao compreenderem a disponibilidade e a amizade que o professor lhes oferece, os alunos aceitam a ajuda e, em alguns casos, o professor chega a ser o amigo, o confidente,

“Para mim o professor Sérgio é mais do que um professor ... Houve momentos em que era um confidente, era um amigo, é um amigo, uma pessoa que sei que está ... quando estava pior ... naquela altura da adolescência ... e sem mais nem porquê o professor Sérgio aparecia lá em casa e perguntava-me «então, está tudo bem?». E eu dizia «oh professor,

ainda bem que aparece». É um amigo, é uma pessoa por quem tenho muita estima, adoro-o de coração, gosto muito dele.” (ExAl6)

ou mesmo um segundo pai, como veremos mais à frente quando escrevermos sobre a dedicação que o professor tem aos alunos (3.2.2.4 Compromisso, disponibilidade e dedicação aos alunos).

3.2.2 Relação personalizada com os alunos

A relação que o professor tem conseguido estabelecer com os alunos ao longo dos anos tem sido marcada por um grande comprometimento e disponibilidade, por expectativas elevadas em relação a cada aluno, por uma visão otimista, que motiva, que envolve, que dá confiança e que está alicerçada no respeito e na valorização do aluno enquanto pessoa. Uma relação que está atenta aos problemas pessoais dos jovens, que lhes proporciona atividades gratificantes e que está focada na necessidade de os ajudar a aprenderem a assumir responsabilidades e a desenvolverem competências pessoais e competências sociais que possam ser levadas para a vida adulta. Na perspetiva dos alunos e dos ex-alunos, o professor tem a capacidade de elogiar, de agradecer o esforço desenvolvido e de valorizar o empenho nas competições, independentemente dos resultados desportivos que possam alcançar. É uma pessoa disponível, que está sempre próxima dos alunos e que os protege, que lhes transmite tranquilidade e que se preocupa em criar um bom ambiente no grupo. É oportuno na atuação e está comprometido com a autonomia e o empoderamento dos jovens.

O empenho e dedicação do professor tem eco no modo como os alunos se envolvem no grupo de ginástica e no modo como reconhecem o trabalho que o professor desenvolve. Este reconhecimento leva a que sintam uma certa pressão nas competições, pelo receio de o desiludir e pela vontade que sentem em compensar o esforço do professor, mas leva também a que fiquem felizes quando festejam os bons resultados desportivos com o professor e veem a alegria estampada nos seus olhos. Portanto, a qualidade da participação dos alunos não tem apenas a ver com a satisfação pessoal, mas com a vontade de

não deixar ficar mal o professor, em quem sempre viram e continuam a ver um grande e permanente apoio.

3.2.2.1 Otimismo, Motivação e Confiança

Os participantes no estudo reconhecem o professor como uma pessoa otimista, que tem a capacidade de motivar os alunos, de lhes transmitir confiança e de os ensinar a reconhecerem e a acreditarem nas suas próprias capacidades. Os bons resultados são aproveitados para entusiasmar os jovens e para lhes mostrar que vale a pena trabalhar bem

“...o nosso empenho ia sendo reconhecido e o professor ia-nos motivando, e era muito importante (...) As conversas que tinha connosco e a confiança que demonstrava ... não era um treinador que na nossa falha notássemos que ficava desapontado ou que esperava mais de nós. Não, ele demonstrava que nós conseguíamos. Se insistíssemos, chegávamos lá... E assim, transmitia muita confiança”. (ExA11)

e as participações menos bem conseguidas são aproveitadas para fazer os alunos acreditarem que com trabalho os bons resultados continuam ao alcance do grupo.

“Já o ano passado, quando chegámos aos regionais no grupo B houve uma queda e o professor disse que não fazia mal, porque no próximo ano íamos conseguir. Ficámos muito tristes nessa altura, mas com o que o professor nos disse ficámos melhor. E acho que nos vai ajudar agora, porque se falharmos sabemos que conseguimos depois.” (A18)

A confiança que o professor sempre mostrou nas competências e na capacidade de trabalho dos alunos é percebida pelos jovens e isso ajuda-os a manterem-se envolvidos no trabalho e orientados para os objetivos traçados, apesar das dificuldades que vão sentindo.

“O professor dizia: «vai correr bem, não te preocupes». Mesmo que eu caísse, dizia: «não faz mal, vai correr bem daqui para a frente». Ele tentava sempre acalmar e tentava fazer com que eu esquecesse os problemas. Foi sempre assim ao longo de todos estes anos. Nunca mudou em relação a

este aspeto. Se errasse ele dizia: «tudo bem, continuas a ser a melhor». Tentava sempre fazer-me sentir melhor.» (ExAl3)

Nos dias das competições o professor mantém sempre uma postura muito serena. Os atuais alunos sabem que podem contar sempre com a sua compreensão e apoio,

“O professor diz-nos: «façam o nosso melhor, que vocês conseguem». E isso já não vem de toda a gente. Vem do professor... É sentir que há alguém que acredita em nós e é isso que ele nos transmite.” (Al7)

como os ex-alunos também o puderam fazer. A este propósito, a ex-aluna ExAl4 falou-nos da confiança que sentia no professor quando se preparava para entrar em prova. Lembrou a calma que tinha e os últimos conselhos que lhes dava antes de entrarem para o praticável.

“O professor dizia para termos calma, que ia correr tudo bem. Tentava salientar aqueles pontinhos em que ele sabia que nós tínhamos mais dificuldades: «não te esqueças disto». Dizia-nos para sorrirmos para os juízes quando estivéssemos em prova.... Nós ficávamos com isso na cabeça e fazíamos. O professor tentava sempre ajudar a acalmar-nos...” (ExAl4)

Por sua vez, a ex-aluna ExAl5 referiu-nos que o professor dizia acreditar na qualidade do trabalho que tinha sido feito nos treinos e que esta postura, para além de dar confiança ao grupo, conseguia reduzir a pressão que normalmente sentiam nas competições.

“O professor não era rigoroso ao ponto de ficarmos ali com aquela pressão... Dizia simplesmente que confiava em nós, que treinámos para aquilo. Não exercia aquele tipo de pressão ... era aquela pressão saudável, mesmo para nós nos concentrarmos. Não havia aquela pressão «vamos ter que fazer ...». Não, mas víamos isso noutros grupos. Conosco não acontecia” (ExAl5)

Para além de não pressionar os alunos, o professor conseguia motivá-los e levava a que eles se motivassem entre si

“E depois, tinha aquele método de trabalho que era um ambiente em que os colegas se motivavam uns aos outros.” (ExA11)

e que tivessem a capacidade de acreditar em si próprios

“...transmitia confiança, claro que sim. Conversava connosco antes das exibições. Ele não demonstrava ansiedade, não ficava agitado, era uma pessoa muito tranquila e isso dava muita confiança. Conversava connosco e explicava-nos... Não tínhamos receio de que se falhássemos íamos ouvir. Não, nós sabíamos que o professor nos apoiava. Quando às vezes havia pequenas falhas, quando infelizmente não corria como nós tínhamos praticado imensas vezes durante o treino, o professor conversava connosco e até nos dava um sorriso e dizia: «então aquela parte não foi como correu no treino; ah, não foi como correu no treino; vamos lá outra vez treinar...» E nós não ficávamos receosos, ficávamos motivados porque o professor confiava em nós e íamos outra vez tentar e vou conseguir na próxima.” (ExA11)

e, desse modo, iam evoluindo tecnicamente.

“Quando olhávamos para trás é que íamos percebendo que o professor, com naturalidade, ia-nos inculcando aquele gosto de fazer exercícios mais difíceis.” (ExA11)

A capacidade que o professor tem para motivar os alunos é também verificada nas situações de grande dificuldade, mesmo quando aparentemente o grupo não irá conseguir atingir os objetivos a que se propôs.

“O professor tenta sempre dar-nos força, mesmo que saiba que vai ser impossível. Diz sempre para darmos o nosso melhor, que é o mais importante.” (ExA13)

Os dias das competições são sempre dias especiais. São dias em que o grupo se consegue unir muito e fá-lo através da fé. Rezam juntos e isso permite-lhes focarem-se mais no trabalho que têm que desenvolver.

“Eu recordo-me de rezar antes das competições, de rezarmos juntos, de pedirmos a Deus ... foi sempre uma coisa que o professor Sérgio nos ensinou: «peçam a Deus, peçam, peçam a Jesus»”. (ExA16)

A ExA13 contou o seguinte episódio que se passou no dia da prova de Ginástica de Grupo do Campeonato Nacional de Desportos Gímnicos, do ano letivo 2009/2010, em que foram campeões nacionais, e que revela a aprendizagem da Auto motivação que é feita no grupo:

“...há três anos, quando... chegámos aos nacionais e estávamos a ver o grupo do Colégio de Gaia e reparámos que o grupo tinha evoluído imenso, o que deixou o grupo do Cerco completamente desmotivado. Foi completamente abaixo, começaram a chorar, diziam que iam perder. O professor reuniu-nos a todos num quarto e tentou acalmar as coisas, mas nunca aceitaram bem o facto de o professor querer ajudar e diziam: «Oh professor, porque é que estamos aqui a falar, não vai dar em nada, vamos perder». A certa altura eu disse, «olhem, vamos fazer uma coisa, vamos rezar todos». Toda a gente me gozou, mas o professor ficou muito emocionado por eu ter dito aquilo e acabámos por rezar todos e conseguimos ganhar ao Colégio de Gaia”. (ExA13)

Por sua vez, a aluna A12, um dos novos elementos do grupo também sublinhou a união do grupo em torno da fé e a capacidade que tem em se focar no trabalho que precisa de ser desenvolvido, enquanto se prepara para se apresentar em público.

“...em Guimarães [cerimónia de abertura de Guimarães Cidade Europeia do Desporto] foi mesmo muita gente, aquilo foi monstruoso, e as pessoas ... quem entrou de novo estava completamente à toa, porque nunca tínhamos tido uma atuação tão importante, com tanta gente (...) o professor também veio e teve o discurso do Amigo, o que nos deu mesmo força. Fez-nos dar as mãos, fez um minuto de silêncio, disse que as coisas iam correr mesmo bem, disse-nos para pedirmos a Deus que tudo corresse bem e que não ficássemos nervosos. E isto foi uma coisa que, no fundo, une imenso o grupo ...” (A12)

O próprio professor assume a importância do recolhimento do grupo e a importância da fé nos momentos em que precisa de conseguir maiores níveis de concentração, mas também nas situações limite, em que os alunos precisam de proteção.

“E eu aí entro com uma situação que já conheces: é a minha fé. Enquanto eles estavam a fazer aqueles exercícios, eu estive sempre a clamar a Deus, a pedir a Deus que os protegesse. E essa parte deve ser das partes mais importantes ... Eles já me ouviram muitas vezes...” (Professor, 1ª entrevista)

A ex-aluna ExAl6 lembrou a confiança que o professor sempre lhes transmitiu e a motivação que sentia nos treinos quando o professor, mesmo não estando num local próximo, conseguia estar atento a tudo o que se passava no ginásio e perceber quando ela conseguia fazer pela primeira vez um novo exercício, e isso era *“uma força brutal”*. A ex-aluna ExAl5 também se referiu à confiança que o professor transmitia nos treinos. Uma confiança que era percebida através da autonomia que os alunos sentiam que o professor lhes dava, quando lhes permitia que eles próprios assumissem e se responsabilizassem pelas aprendizagens que faziam.

“O professor deixava-nos à vontade, deixava-nos explorar os exercícios, mas sempre que precisávamos de alguma coisa o professor estava presente.” (ExAl5)

A motivação e a confiança que o professor sempre procurou transmitir aos jovens e as expectativas que sempre teve em relação à capacidade de trabalho do grupo ganharam ainda mais importância com a crescente autonomia que o professor foi dando aos alunos, sobretudo àqueles a quem reconhecia mais competências para ensinar os colegas

“Nós temos outras noções e por isso sentíamo-nos mais conhecedores do que os outros colegas. Trazíamos conhecimentos para o desporto escolar.”

Da federação, nós trazíamos conhecimentos para o desporto escolar.”
(ExA18)

e aos que, numa fase posterior, aprenderam a liderar o grupo. A motivação que resulta do facto de os alunos se perceberem competentes tem um enorme poder para a definição de objetivos e a autodeterminação dos alunos, assim como para o seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do próprio grupo.

“...agora, com outra experiência de vida, quando se olha para trás e se olha para o trabalho que está a ser feito, porque ... muitas vezes já me chegaram a dizer pessoas de fora que «ah, mas não é o professor que faz as coreografias ...». Não consigo discutir com essas pessoas e penso para mim que o segredo é mesmo esse. É aproveitar o que cada um tem de melhor e fazer com que essa pessoa progrida, mostre ... e ache que de facto está a contribuir e que se sinta especial, se sinta importante. Eu acho que é isso que ele [o professor] consegue fazer de melhor.” (ExA19)

3.2.2.2 Valorização e respeito pelos alunos

A capacidade que o professor tem para valorizar e para respeitar os alunos é percebida por todos os participantes no estudo.

Os Ex-alunos referiram-se à proximidade e à amizade que construíram com o professor e que ainda hoje se mantém. Disseram-nos que a aproximação ao professor não resultou apenas do facto de ter havido uma relação professor/aluno, mas sobretudo, da forma como essa relação foi construída, do total apoio que sentiam no professor, de se tratar de uma pessoa que está permanentemente presente, permanentemente disponível, e que tem muita facilidade em elogiar o desempenho dos alunos, mesmo nas situações em que não conseguem atingir os objetivos previamente definidos. Esta forma de encarar os resultados das competições ajuda a aliviar um pouco a pressão que os alunos sentem na altura das competições e cria estabilidade no grupo.

“...depois quando acabávamos o exercício ele vinha ter connosco e dava-nos um abraço e dizia «correu bem», quando às vezes tivesse corrido uma porcaria, porque às vezes acontecia: «Ah, correu bem»; «mas eu fiz aquilo tudo torto»; «mas isso ninguém viu, pronto, não há problema, mas o resto correu bem». Esse apoio, esse abraço, esse elogio, acabava por ser fundamental para não sentirmos tanto aquela pressão. Isso era fundamental ... mas o professor, nesse aspeto, era um braço amigo: dava-nos um abraço e lá passava essa pressão (...) dava-nos um elogio independentemente de correr bem ou correr mal, que acho que isso é bastante importante.” (ExA12)

Os elogios ao desempenho dos alunos, sobretudo nas competições que corriam mal, foram “*importantíssimos*” (ExA12) para manter o grupo entusiasmado. O respeito pelo esforço dos alunos e pelas suas capacidades foram igualmente importantes para que os jovens permanecessem no programa porque, como nos referiu a ex-aluna ExA14, o professor era exigente sem os “*maçar*” pois só dessa forma os conseguia manter no grupo.

“... ele dava tudo por tudo e tentava que nós fôssemos bons sem nos maçar porque se nós sentíssemos que havia muita pressão, provavelmente desistíamos e ele não queria isso. Ele queria que nós continuássemos e que dessemos o máximo. Então, ele cativava-nos de forma diferente. Estava connosco, tentava explicar-nos os nossos erros, o que tínhamos que fazer melhor. Tentava ajudar, mas não havia assim uma pressão que a gente dissesse: «não consigo ir, é muito cansativo, ele está ali sempre em cima». Não havia isso”. (ExA14)

O respeito pelo esforço dos alunos e pelas suas capacidades foi também verificado, por exemplo, pelas ex-alunas ExA15, ExA17 e ExA14, quando: reconheceram que o professor lhes agradecia o esforço (ExA15); os ensinou a terem paciência e a pedirem ajuda aos colegas (ExA17); lhes mostrava que precisavam de tempo para evoluir, que nem sempre podiam ganhar e que por isso tinham que estar preparados para perder, e que o mais importante era participar e mostrar valor (ExA14).

“...o professor via em nós o nosso esforço e sabia agradecer-nos. Ele sabia que fazíamos porque queríamos, mas ele agradecia a nossa presença”. (ExAI5)

“O professor ensina-nos a nível do desporto, a nível prático, mas também a nível pessoal, ensina-nos a ter paciência: «vais ter aquilo se trabalhares, se estiveres calma» ... e outras coisas que são importantes, como pedir ajuda aos colegas.” (ExAI7)

“...o professor deixava-nos estar muito à vontade. Ajudava-nos muito mas não havia assim ... Estava sempre a ver os erros que nós cometíamos mas não estava ali a pressionar. Ele dizia-nos mesmo que era com o tempo, que tínhamos que treinar porque com o tempo íamos chegar lá. (...) o importante era estar ali, participar e mostrar que conseguíamos.” (ExAI4)

Nos depoimentos surgem ainda outras referências acerca do modo como os alunos se sentiam valorizados pelo professor, como por exemplo nos casos das alunas AI2 e AI12 e dos ex-alunos ExAI6, ExAI7 e ExAI8: a aluna AI2 falou da preocupação constante do professor em saber se estava tudo bem; a aluna AI12 considerou que o professor os vê como uma prioridade (“*ele faz tudo por nós*”); a ex-aluna ExAI6 referiu que o professor tem uma capacidade “*fora de série*” para acreditar no valor dos alunos e isso leva a que acreditem em si próprios (“*ajuda porque reconhece que as pessoas têm o seu valor*”); a ex-aluna ExAI7 falou da capacidade que o professor tem de não esquecer pormenores de histórias passadas, que foram marcantes para os alunos; a ex-aluna ExAI8 disse-nos que o professor continua a lembrar-se da sua data de aniversário e a preocupar-se com o seu bem-estar.

“O professor preocupa-se muito. Ele está sempre a perguntar se está tudo bem, se há algum de nós que tem algum assunto que queira falar no grupo e que não tenha coragem. Também nos diz para falarmos com ele sempre que precisemos”. (AI2)

“...para ele nós estamos praticamente acima de tudo. Ele faz tudo por nós e claro que nós também fazemos tudo por ele. Pelo menos, falo por mim. Nós somos os “maiorais” para ele, que não há ninguém melhor que nós.” (AI12)

“O professor tem uma coisa que eu admiro, ele lembra-se de tudo. Não há um pormenor que ele se esqueça. Ainda há pouco tempo ele me falou de histórias passadas de que eu me lembrava, mas não fazia ideia de que ele se lembrava.” (ExA17)

“Um professor que, desde que eu entrei se lembra do meu aniversário e mesmo que não seja nenhuma data especial o professor liga a saber se está tudo bem ...” (ExA18)

Esta capacidade que o professor tem para valorizar os alunos e para respeitar o seu trabalho viria a traduzir-se na crescente autonomia que foi dando ao grupo (muito valorizada pelos jovens), que se traduziu na passagem de poder para os alunos

“Era muito importante que o professor deixasse fazer as coisas à nossa maneira porque assim ... acho que a autonomia, sem dúvida, levava a que nos motivássemos. Dávamos mais a nossa pele para isso.” (ExA17)

“...a evolução que nós fomos tendo a nível desportivo, foi com muita ajuda do professor, mas resultou também dentro do próprio grupo, uns com os outros, por tentativa e erro, às vezes.” (ExA12)

e no facto de deixar que eles assumissem o protagonismo, como salienta a ex-aluna ExA19 (*“E ele nem sempre aparece”*) e como se deduz das palavras do aluno A16⁹⁸ (*“a gente, para liderar, apenas vai buscar os conselhos ao professor”*), porque o professor reconhece a importância que tem para os jovens perceberem-se competentes.

“...é bom em conhecer as pessoas, saber como é que elas vão reagir a determinadas coisas. E ele nem sempre aparece. Não faz questão de publicitar o trabalho dele e, se calhar, é por isso que as coisas resultam.” (ExA19)

“...eu acho que a gente para liderar, apenas vai buscar os conselhos ao professor. Tentamos ... perguntamos ao professor como é que é, como é

⁹⁸ Este aluno foi corresponsável pela criação do esquema de grupo e partilhava a liderança do grupo com o aluno A15 no ano que fizemos o acompanhamento do grupo.

que devemos fazer para liderar. O professor lidera, mas é mais ausente na liderança. Penso que somos mais nós os líderes...” (AI16)

O excerto que a seguir apresentamos, retirado do depoimento da ex-aluna ExAI1⁹⁹, resume bem o que temos vindo a referir acerca da forma como os alunos se sentem valorizados e respeitados pelo professor. A ex-aluna fala da sorte de ter tido este professor como treinador e de, quando se comparava com o irmão, que era praticante de uma modalidade desportiva de nível federado, no Futebol Clube do Porto, achar que *“estava sempre em larga vantagem ... mesmo estando ele num clube de alta competição”*. E acrescentou que, com o passar do tempo, o seu irmão, que inicialmente não acreditava no programa, foi *“criando admiração”* pelo trabalho que o professor estava a desenvolver e reconhecimento pelo que estava a ser construído.

“...eu tive outros treinadores antes e nunca criei o mesmo tipo de relação que criei aqui com o professor Sérgio. O meu irmão também praticava desporto e por vezes conversávamos em casa sobre o que o treinador dizia ou fazia (o treinador disse isto, o treinador fez aquilo) e comparávamos comportamentos e eu achava sempre que estava em larga vantagem em relação ao meu irmão, mesmo ele estando num clube de alta competição. Conversávamos sobre isto e eu dizia que tinha sempre sorte em relação a ele. Ele não se acreditava porque o nome Porto [Futebol Clube do Porto] para ele já dizia metade, mas à medida que o tempo foi passando foi vendo que nós também fomos evoluindo e foi criando admiração pelo professor não sendo aluno dele. Foi criando um reconhecimento por aquilo que o professor estava a conseguir. De início o grupo não tinha nada, não era reconhecido porque nós não tínhamos ganho nada. Estava tudo muito no início. (ExAI1)

3.2.2.3 Preocupação com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos

Os dados obtidos através das entrevistas dão-nos sinais muito seguros que o professor sempre se preocupou com o desenvolvimento pessoal dos jovens que frequentaram o programa ao longo das várias fases da vida do

⁹⁹ Lembramos que estive no grupo entre 1993 e 2000.

grupo. O professor referiu-nos que pretende estimular a autonomia dos alunos, ajudá-los a adquirirem competências pessoais e sociais que possam vir a ser transferidas para outros contextos da vida e, por sua vez, as ex-alunas ExAI9, ExAI1, ExAI6 e ExAI7, que cobrem todo o período de vida do grupo¹⁰⁰, referiram-nos que sentiam que o professor se preocupava com os alunos *“independentemente de ser ginástica, de ser escola ...”* e que era *“alguém”* que estava sempre ao lado dos alunos (ExAI9); o professor sentia necessidade de *“ensinar muitos meninos a comportarem-se como deviam, porque tinham ambientes complicados e tinha que os motivar academicamente e desportivamente”*, e de ele ter conseguido *“levá-los a querer ter objetivos mais ambiciosos, tanto ao nível desportivo como académico”* (ExAI1); o professor ensinava os alunos a serem tolerantes e a refletirem sobre a sua própria atuação (ExAI6) e a identificarem os limites para a sua atuação (ExAI7).

“...eu também sou professora e, neste momento, o carinho que eu tenho pelos meus alunos é um bocadinho um reflexo daquilo que aprendi com o professor Sérgio. Porque ... ensinava-nos através do carinho ... ele fazia-nos ver que realmente estávamos erradas. Conseguia-o fazer através da forma como falava connosco, pelo carinho, pela atenção.” (ExAI6)

“Ele também nos tenta inculcar valores que nós devemos ter para a nossa vida (...) [porque] temos também que ter valores a nível pessoal para (...) não sermos levados aos extremos, para não arranjarmos problemas.” (ExAI7)

A propósito das qualidades do professor, o ex-aluno ExAI2 referiu-se ao facto de ele deixar por vezes que os alunos errassem e de só depois os corrigir. Este ex-aluno considerou que, dessa forma, o professor acabava por lhes dar oportunidade de aprenderem com os próprios erros, através de um processo que envolvia a reflexão sobre a própria ação.

“...por nos dar oportunidade de nós aprendermos um pouco com aquilo que nós vamos fazendo, que seria bem diferente do que ele dizer logo: «se

¹⁰⁰ Estiveram no grupo nos seguintes períodos: ExAI9, entre 1987 e 1994; ExAI1, entre 1987 e 2000; Ex-AI6, entre 1992 e 2003; Ex-AI7, entre 2004 e 2012.

fizeres isto vai-te acontecer aquilo». Seria bastante diferente, seja a nível desportivo ou mesmo em relação a assuntos pessoais. O professor sempre conseguiu mostrar essa perspicácia de deixar primeiro a pessoa fazer as coisas e depois, com o tempo, ir mostrando a forma correta; deixava primeiro a pessoa colher alguns dissabores para depois tentar mostrar que aquele não era o melhor caminho a seguir. E isso aconteceu tanto a nível desportivo como a nível pessoal” (ExAl2).

Nas respostas que o professor nos deu, quando o questionámos sobre este assunto, percebemos a intenção de fazer os alunos refletirem sobre a sua própria atuação e realizarem aprendizagens significativas que possam ser mobilizadas em novas situações e outros contextos.

“Faço muito isso... Eles às vezes fazem as coisas sem pensar. São levados por emoções de momento. Mas se eles refletirem e pensarem, essas imagens ficam privilegiadas na sua memória e mais tarde eles vão usar isso, vão-se lembrar dessas situações para vencerem os obstáculos e as adversidades que lhes surgirem na frente. Essa é uma das razões porque eu intervenho dessa maneira, porque penso que assim os vou ensinando a enfrentar a vida.” (Professor, 2ª entrevista)

Entre os atuais alunos, foram vários os que se referiram à preocupação do professor em lhes ensinar competências de vida. Por exemplo, o aluno Al15, co responsável pela preparação das coreografias e pela liderança do grupo, considera que das aprendizagens que são feitas no Gimnocerco, as que são referentes à ginástica são feitas mais entre os alunos, apesar de o professor dar as bases, mas *“em termos de vida”*, disse, *“de experiência de vida, é o professor que nos dá a aprender mais coisas”*. O professor procura que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam: saber estar e trabalhar em grupo (Al10); criar e manter relações de amizade, quer com os colegas do grupo, quer com colegas dos grupos concorrentes (Al11); considerar diferentes perspetivas e mostrar carinho pelos pares (Al11 e Al19); controlar as emoções (Al16 e Al17), evitando criar conflitos (Al12, Al13). Os alunos reconhecem que o professor se preocupa em levá-los a acreditarem nas suas próprias capacidades (Al11) e percebem a importância de o professor deixar que

procurem resolver, entre si, as diferenças de opinião que ocorrem no dia-a-dia, no ginásio.

“...também nos deixa ter as nossas discussões, que é para nós nos entendermos. Às vezes, é a discutirmos ... que a gente chega a uma conclusão”. (A17)

Neste processo de discussão e resolução de problemas entre alunos, sem a intervenção do professor, embora com a sua supervisão, nem sempre corre tudo bem e por vezes os problemas agudizam-se e resultam em conflitos. Embora abordemos com mais detalhe, em 4.2.2 Conflitos, os motivos e as implicações dos conflitos no grupo, interessa referir desde já que resultam normalmente de posições que são extremadas entre os alunos mais experientes que têm uma participação mais central no grupo e que gostam de impor a sua opinião. Estes problemas ocorrem, sobretudo, próximo das datas das competições e durante a fase de construção dos esquemas de grupo, enquanto decidem os papéis e a posição que cada elemento vai ocupar no praticável. Estes problemas são quase sempre potenciados por problemas exteriores ao grupo, dos quais os alunos não se conseguem alhear.

“...os mais velhos, porque os pequeninos (...) deixam-se levar mais facilmente. E os mais velhos não. Têm a sua opinião, estão a criar a sua personalidade, muitos já têm quase 18 anos, (...) querem-se impor e é normal que surjam sempre conflitos.” (A16)

“...eu acho que há mais conflitos quando se começa a aproximar o tempo das competições. Nós começamos a ficar mais nervosos (...) e as pessoas que têm mais problemas em casa (...) e não estejam tão bem, acho que podem (...) responder mal para outra pessoa e isso também pode criar um conflito.” (A13)

É nestas situações que o professor sente necessidade de intervir e embora o procure fazer quando os alunos estão mais calmos, as suas intervenções nem sempre são bem aceites,

“Se calhar ... é o que eu digo, não pensamos antes de falar. Devemos ter um travão antes de abrir a boca. E às vezes, se calhar, o professor também não fala da melhor forma connosco, mas entendo, não é, nós se calhar devíamos ter a mesma paciência com ele, que ele já teve tanta paciência connosco, mas nós não pensamos nisso, é logo a disparar.” (A118)

apesar de ser amplamente reconhecida ao professor a constante preocupação com o bem-estar de cada um dos membros do grupo e de ser percebido pelos alunos como um adulto cuidador, que lhes proporciona aprendizagens com significado para a vida. Depois de “*descarregarem*”, como nos foi referido pela aluna A117, reconhecem que falharam com o professor, preocupam-se com ele e acabam por pedir desculpa. Disto nos dão conta vários alunos, entre os quais, a aluna A111, a aluna A113 e a aluna A117.

“Por vezes ele não tem culpa disso, ele sente-se mal, por acaso, de falarmos assim com ele. Depois ao fim nós temos sempre aquela capacidade de ir pedir desculpa mas fica sempre aquele momento.” (A111)

“...acho que vale sempre a pena pedir desculpa (...) ao professor porque assistiu àquilo tudo e não tinha que assistir. (...) mesmo que a gente não mostre, nós preocupamo-nos sobretudo com ele (...) Ele não merece muitas das coisas e muitos conflitos que nós criamos (...) e o pior é que nós temos a consciência disso e mesmo assim voltamos a fazer as coisas. Mas apesar de fazermos essas coisas, (...) nós estamos sempre lá para ele.” (A113)

“Nós, às vezes, descarregamos para o professor, porque o professor é uma pessoa de quem nós gostamos muito, que respeitamos e admiramos, acima de tudo. Mas por nos sentirmos tão à vontade com ele, se calhar é por isso que falamos com ele de uma maneira que não é correta. Mas depois pedimos desculpa, como é óbvio.” (A117)

De facto, o professor mostra-se perseverante (A119). Está completamente comprometido em incentivar os alunos no sentido de perceberem as suas competências e de acreditarem na importância de fazerem aprendizagens em cooperação com os colegas (A111) e a aprenderem com os próprios erros (A117) e com os erros dos outros porque, como considera o

próprio professor, quando os alunos refletem sobre o que não fizeram bem fica conhecimento que pode vir a ser mobilizado para situações futuras. Vão aprendendo a vencer obstáculos e adversidades. E é dessa forma que o Professor procura ensinar os alunos “*a enfrentar a vida*” (2ª entrevista).

3.2.2.4 Compromisso, disponibilidade e dedicação aos alunos e ao programa

O comprometimento do professor para com os jovens e para com o próprio programa é percebido por todos os participantes no estudo, mas também pelas pessoas que estão mais próximas e com quem fomos conversando ao longo do ano letivo em que acompanhámos o grupo (alguns encarregados de educação e assistentes operacionais do Agrupamento). Há, portanto, uma opinião consensual acerca da forma como o professor se envolve e como investe na relação com os jovens. Este comprometimento, esta disponibilidade, esta dedicação são motivos que tem levado os alunos a quererem permanecer no grupo pelo maior número possível de anos e a dedicarem-se ao trabalho conjunto que é desenvolvido de uma forma abnegada:

“...este lado do professor, de estar disponível ... dá-nos muito à vontade e dá-nos muita força para continuar a trabalhar com ele.” (ExA12)

“O professor ... sempre prestou apoio a cada um de nós, nunca hesitou e isso é muito importante para continuar aqui no grupo.” (ExA17)

“Eu já fiz natação de competição e desisti para ficar no grupo. Portanto, isto é algo que tem a ver com o professor. Dá-nos vontade de participar, independentemente de tudo (...) A grande diferença é a proximidade que nós temos ... Na natação, os treinadores era só competição, só treinar, treinar, treinar, enquanto o professor se preocupa mais connosco a nível pessoal ...” (A12)

“...valorizo muito as conversas que tenho com o professor (...) ando aqui muito pelo professor, sem dúvida. Pelo professor, pela ajuda que o professor me consegue dar.” (A17)

A perceção que os atuais alunos (os mais experientes e os novos membros) e os ex-alunos têm acerca da disponibilidade do professor para o trabalho com o grupo é, de facto, muito evidente. Por exemplo, a aluna AI7 disse que a dedicação do professor leva a que os jovens criem laços de grande proximidade e que o vejam como um modelo,

“...acho que a dedicação, os laços que ele cria e que tende a criar com todos os alunos que tem ... É uma personalidade muito humilde, que ajuda o outro. Acho que isso é o que permite que criemos os laços que criamos com o professor. (...). Ele é um modelo para nós. Na vida pessoal, nós temos o professor Sérgio como um modelo.” (AI7)

o ex-aluno ExAI2 referiu-nos que o professor estava sempre disponível para os seus alunos e que essa disponibilidade levava a que criassem verdadeiras relações de amizade com o professor. Este ex-aluno disse-nos ainda que, por vezes, o professor até estava disponível demais, tendo em conta o facto de também ele ter uma família, de ter filhos, de ter vida própria. No entanto, apesar dessa vida pessoal, o professor nunca deixou de estar disponível para um aluno, *“fosse para conversar, fosse para ir a uma competição, a um sarau”*. A ex-aluna ExAI4 utilizou os termos *“dava o litro”* e *“dava tudo por tudo”* para adjectivar a disponibilidade do professor para fazer dos alunos bons ginastas.

“...estava ali porque queria... no fundo, ele podia estar a fazer outras coisas, estar com a família dele, por exemplo, mas não, estava ali connosco porque ele realmente gostava (...) eu acho que ele faz isto por gosto, o que é muito importante. Ele ama aquilo que faz” (ExAI4).

A aluna AI13 falou da grande força de vontade do professor, da paixão que tem pelo trabalho que desenvolve no grupo e de *“querer levar aquilo até onde conseguir”*, a ex-aluna ExAI6 falou também da paixão que considera que o professor tem pela ginástica e as ex-alunas ExAI1 ExAI7, ExAI8 e ExAI9 lembraram a perseverança do professor no treino, quando estava a ser difícil para os alunos superarem as dificuldades que iam surgindo: a ex-aluna ExAI1 considerou que o professor tinha *“bastante empenho nos treinos”*; a ex-aluna ExAI7 assumiu que o professor não desistia de a continuar a incentivar a

treinar; a ex-aluna ExA18 referiu que o professor “*não é daquelas pessoas que desiste*” e que “*fazia milhões de coisas*” para conseguir que ela superasse as dificuldades; a ex-aluna ExA19 falou da necessidade que o professor teve de integrar no grupo uma nova aluna para fazer par com ela nas competições federadas de ginástica acrobática.

“Hoje em dia consigo olhar para trás e consigo ver atitudes que ele teve, de ir buscar mais um volante para que eu ficasse no grupo ... coisas que eu na altura não me apercebia, mas que houve muito trabalho por trás e é nisso que ele é bom.” (ExA19)

Para além da perseverança do professor, esta Ex-aluna salienta também a sua capacidade de trabalho, assim como a sua resiliência e a capacidade de aprender e de estar atento às pessoas que o rodeiam.

“Eu acho que ele é uma pessoa muito perseverante, muito trabalhadora, que eu não sei como em determinadas situações que ele às vezes me contava não desistia. Em alguns momentos chegou-me a dizer: “estou farto disto, vou desistir”. Mas não passava dessas palavras e, às vezes, ele deve dizer mas deve ser aquela voz ... mas ele sabe que nunca vai acontecer. Mas eu acho que uma das principais qualidades dele é estar sempre aberto, estar sempre com a mente aberta para aprender e tem um jeito fantástico para estudar a pessoa, ver quais são as qualidades dela e retirar o melhor que a pessoa tem. Acho que isso é ... e engraçado, sem que a pessoa se aperceba.” (ExA19)

O grande envolvimento, a grande disponibilidade, a forma como o professor se dedica, apoia, ajuda e incentiva os jovens, leva a que muitos dos atuais alunos e vários ex-alunos participantes neste estudo o vejam como um pai ou como um segundo pai. Quando escrevemos sobre as qualidades pessoais do professor já foi feita referência a que os atuais alunos o consideram deste modo e que o professor também gosta que o vejam assim.

São vários os atuais membros do grupo (A17, A12, A110, A111, A112, A113, A114, A115 e A117) que assumiram que consideram o professor como um segundo pai. Entre estes alunos, a aluna A17 deu-nos conta de que o considera

desta forma porque quando o professor se apercebe que ela anda desmotivada procura de imediato perceber o motivo e tenta ajudá-la em tudo. “*Até na escola ... onde estou agora*”, disse, “*já me tentou ajudar várias vezes e isso, para mim, é um grande suporte, sem dúvida. É um pai*”. Esta aluna contou-nos ainda que passou por um período muito difícil porque perdeu dois familiares que lhe eram muito próximos e foi no professor que ela encontrou apoio.

“...foi um ano muito difícil porque eram duas pessoas que me eram muito próximas. Foi um ano em que eu fui muito abaixo e o professor foi uma ajuda enorme. Eu fui totalmente abaixo, cheguei a desligar da escola, e foi o professor que me trouxe para cima. (...) Para mim o professor é um segundo pai autêntico. Como acontece com muitas pessoas daqui, eu não tenho uma retaguarda fácil e, sem dúvida, se estou onde estou foi porque o professor não me deixou.” (A17)

Na opinião dos restantes alunos, o professor é considerado como um segundo pai porque é uma pessoa com quem podem desabafar e em quem confiam plenamente (A12), é uma pessoa que consegue aconselhar (A17), que consegue ajudar a resolver problemas pessoais (A11 e A14) e que tem o poder de ajudar os alunos a serem melhores pessoas (A10).

“Acho que o professor é quase o pai do grupo, mesmo. Todas as pessoas dizem isso e podem pensar que é só conversa, não é. Estamos com algum problema, o professor vem falar connosco, diz para desabafarmos com ele, para dizermos o que é que se passa, para não nos preocuparmos. O professor transmite-nos aquela confiança, podemos mesmo confiar no professor...” (A12)

“É um segundo pai porque ele já está comigo desde muito pequeno e também me ajuda a ser melhor pessoa.” (A10)

“Ele é muito para nós. Quer dizer, ele é um amigo, é um pai para nós porque ele ajuda-nos nos nossos problemas pessoais.” (A11)

“O professor, para mim, é o meu segundo pai. Está quase a par dos meus ... ah, estou a exagerar. Ai ... não quero falar [a aluna comoveu-se].” (A12)

“Ele é, sem dúvida, um pai e não é qualquer um que faz por nós aquilo que ele faz.” (AI13)

“Posso dizer que é um segundo pai. Já me ajudou muito.” (AI14)

“...não vou dizer pai, que ele já é muito velhinho, mas um avô pode ser. É tudo. É um avô, é um pai, várias coisas [não conseguiu continuar a falar e os olhos ficaram congestionados].” (AI15)

“...por vezes até, nos conselhos que nos dá, parece mais um pai e quando a gente ... ui, não gosto de falar [começou a chorar].” (AI17)

Esta forma de entender o professor como um pai ou um segundo pai, prende-se, na perspetiva dos alunos AI16 e AI20, com o facto de os colegas não terem *“um pai tão presente como o professor”* (AI16) e de, por isso mesmo, conseguir dar um pouco *“mais de apoio ... que o verdadeiro pai”* (AI20).

O ex-aluno ExAI2 disse-nos que o professor foi *“sempre um ombro amigo, um «braços abertos»”,* que estava disponível para ser quase *“como um pai ou, pelo menos, um melhor amigo”* e que lhes permitia que se sentissem muito à vontade e lhes dava *“muita força para continuar a trabalhar com ele”,* e as ex-alunas ExAI6, ExAI7 e ExAI8 também assumiram que a atitude do professor se assemelhava à atitude de um pai: *“é para mim como que um pai”* (ExAI6); *“é um segundo pai para nós”* (ExAI7); *“[para] a maioria das pessoas daqui, (...) o professor é como um pai”* (ExAI8).

A ex-aluna ExAI7 disse que no grupo todos consideravam o professor como um segundo pai porque *“ele sempre prestou apoio a cada um de nós, nunca hesitou”.* A ex-aluna ExAI8 deu-nos ainda conta de que nas mensagens que enviava ao professor muitas vezes lhe chegava a chamar pai¹⁰¹

“Eu conheci o professor na altura do divórcio dos meus pais e então, nas mensagens, em vez de dizer, por exemplo, «professor, a que horas é que me vem buscar?», ou «professor, a que horas é o treino amanhã?», muitas vezes lhe chamava pai. E não fui a única. Eu sei do meu caso e o professor

¹⁰¹ Esta ex-aluna considera que um pai é *“uma pessoa que apoia, uma pessoa que dá carinho, uma pessoa que sabe dizer não na altura certa. Alguém que está sempre do nosso lado, independentemente de estarmos certos ou errados”.*

também o reconhece, mas sabemos que a maioria das pessoas daqui, se lhes perguntar, diz que o professor é como um pai.” (ExA18)

e a ex-aluna ExA16 explicou que o professor foi como um segundo pai, não só por ser uma pessoa que esteve sempre muito próxima, em quem depositava confiança e que sentia que a auxiliava, mas também porque teve a capacidade de vibrar, de chorar, de rir e de a ajudar a adquirir competências que conseguiu transferir para a vida adulta.

“Tive situações já com 18 anos, em que as coisas não correram bem, e eu recordo-me de o professor Sérgio falar comigo e de me aconselhar e ajudar. (...) eu deixei de ser apenas uma aluna e passei a ser uma amiga. É uma pessoa em quem eu depositava confiança e que me auxiliava (...) ele era como um pai. E é de verdade, porque vibrou tanto connosco, chorou connosco, riu connosco, ensinou-me a ser um bocadinho aquilo que sou hoje” (ExA16)

Antes de termos entrevistado estas ex-alunas (ExA16, ExA17 e ExA18), já a ex-aluna ExA13 nos havia referido que muitos dos colegas tratavam o professor como se fosse um segundo pai, e justificou que isso se devia ao facto de passarem muito tempo com ele, de terem crescido com ele e de ele os ter ajudado muito ao longo dos anos¹⁰². E acrescentou que, mesmo não tendo tido problemas pessoais também aprendeu muito com o professor.

“É muito amigo. Para muitos aqui ... chamam-lhe como o segundo pai, porque nós passamos muito tempo com ele e, parece que não, mas nós crescemos com ele e ele ajudou-nos muito ao longo de todos estes anos. Mesmo eu que não tinha problemas pessoais aprendi muito com ele.” (ExA13)

Independentemente de terem ou não considerado o professor como um ‘segundo pai’, todos os ex-alunos lhe reconheceram uma grande sensibilidade e disponibilidade para ajudar a resolver os problemas pessoais. Por exemplo, a ex-aluna ExA11 disse que se sentiu muito apoiada pelo professor numa fase em

¹⁰² Esta referência coincide com o que viriam a dizer posteriormente os alunos A110 e A117.

que “*estava mais fragilizada*” e que o mesmo aconteceu com outros colegas. Também a ex-aluna ExA15 fez alusão à constante preocupação do professor com o bem-estar dos alunos.

“Mesmo o professor também manifestava preocupação, tinha sempre aquela atenção e procurava ajudar. De facto, no treino não se conseguia estar triste.” (ExA15)

e a ex-aluna ExA13 assumiu que ao longo dos anos o professor sempre se preocupou em ajudar os jovens a superarem os seus problemas e que era sempre o primeiro a fazê-lo.

“Manteve-se sempre igual em todos estes anos, tenta sempre ajudar-nos. Nos nossos problemas ele é sempre o primeiro a ajudar.” (ExA13)

A resposta que a ex-aluna ExA17 deu à questão que lhe colocámos sobre as qualidades que reconhecia no professor que justificassem o sucesso e a continuidade do grupo ao longo dos vários anos, ajuda a compreender a percepção que tem acerca da atenção que o professor dedica ao grupo e, simultaneamente, resume a opinião dos restantes participantes no estudo, acerca do modo como veem a atuação do professor. Referiu-nos que a grande dedicação, a amizade e o amor que o professor dedica aos seus alunos são características muito importantes para que o aluno entenda o professor como um amigo com quem é possível partilhar problemas pessoais e de quem é possível esperar dedicação.

“É dedicação, muita dedicação. É amor e amizade pelos seus alunos. Não é só um professor. É um amigo, também. Eu tive alturas que falava dos meus problemas pessoais com o professor. Nunca me senti mal com isso, sempre me senti à vontade. Acho que é o mais importante, são as qualidades que se notam à distância.” (ExA17)

4 O programa

Os dados referentes ao programa estão subdivididos em dois tópicos: (1) 'Intervenção pedagógica: da instrução direta à aprendizagem cooperativa' e (2) 'Forças e tensões', que se subdivide em 'Reestruturação do grupo: papéis e níveis de participação dos alunos' e 'Conflitos'.

No primeiro tópico, 'Intervenção pedagógica: da instrução direta à aprendizagem cooperativa', são descritas as três fases pelas quais passou o trabalho do grupo, demorando-nos um pouco mais na última fase, que decorreu das duas anteriores, e em que os alunos são, assumidamente, interlocutores do próprio processo de aprendizagem. A propósito desta última fase, em que o modelo de instrução predominante é a aprendizagem cooperativa, discorreremos sobre o processo de aprendizagem dos alunos, o processo de liderança, a construção partilhada dos esquemas de grupo e dos artefactos necessários às apresentações, o apoio do professor e o nosso testemunho acerca do modo como o trabalho foi desenvolvido no ano em que acompanhámos o grupo.

No segundo tópico, 'Forças e tensões', começamos por nos referir à 'Reestruturação do grupo: papéis e níveis de participação dos alunos', procurando: (1) dar a conhecer o modo como decorre o processo de renovação do grupo, devido à saída de alunos experientes (com papel central no grupo) e à entrada de novos membros; (2) explicar o modo como os novos membros vão ganhando importância no grupo e que características pessoais são valorizadas (no grupo) e que facilitam uma participação cada vez mais centrípeta. Posteriormente, a propósito dos 'Conflitos', que resultam da interação entre os membros do grupo, procuramos explicar a sua origem, as implicações que têm no trabalho conjunto, o modo como são resolvidos e quem intervém nesse processo.

4.1 Intervenção pedagógica: da instrução direta à aprendizagem cooperativa

Ao longo dos vinte e quatro anos de atividade do grupo houve, naturalmente, uma evolução no processo de treino, que o professor considera dividir-se em três fases:

- na primeira fase, o professor recorria à instrução direta e organizava o trabalho por estações. Disse-nos que os treinos eram do “*tipo clássico*”¹⁰³, constituídos pelo aquecimento, pela parte fundamental da aula e pela recuperação. Esta fase terá durado, no máximo, 3 a 4 anos, pois quando a ExAl4 entrou no grupo (em 1992) já eram “*as grandes*” que a ajudavam.
- na segunda fase, o professor começou a recorrer ao ensino entre pares e iniciou o processo de construção de uma comunidade de prática, que foi ganhando cada vez mais expressão. O professor orientava o aquecimento e o resto do treino era feito com os alunos divididos em pequenos grupos porque já se conseguiam ajudar (mais) uns aos outros. O professor ficava mais disponível para ajudar os alunos a ajudarem os colegas. O número de elementos por grupo não era fixo e a função dos alunos era a de umas vezes se ajudarem mutuamente (eu ensino-te a ti e tu ensinas-me a mim) e outras era a de ensinar um colega a fazer um exercício novo – nesta situação, o ensino entre colegas aproximava-se mais da instrução direta, em que um aluno com mais conhecimento (tutor) ensinava o que se estava a iniciar (tutorando). Foi nesta fase, portanto, que os alunos começaram a aprender a partilhar conhecimento e a aprender a trabalhar com os outros.
- na terceira fase, o trabalho do início do ano (durante o primeiro mês e meio ou dois meses) é orientado pelo professor e o trabalho do resto do ano é feito pelos alunos, sob a sua supervisão. Nesta fase surge a aprendizagem cooperativa. No ano de 2004 o professor começou a dar autonomia aos alunos que participavam nas competições de ginástica acrobática, para criarem os seus próprios exercícios. A autonomia é alargada ao grupo em 2007 e os alunos começam a ter um papel central na criação dos esquemas de grupo. A partir de 2009 o professor passa a

¹⁰³ “No início fazia um treino tipo clássico: o aquecimento; os exercícios, dividia-os por circuitos... Há esse período em que o treino é todo preenchido com o aquecimento, com a parte essencial da aula e depois a parte de recuperação; um treino clássico, em que na parte principal trabalhava determinados exercícios, como por exemplo, o salto de mãos: todos os exercícios eram dirigidos para o salto de mãos, mesmo o aquecimento, ou para as aranhas, ou para o que queria fazer” (Professor, 1ª entrevista)

delegar nos alunos a liderança do grupo, dando-lhes competências para gerirem o tempo de treino, escolherem os temas para os esquemas de grupo, criarem os esquemas e coordenarem o trabalho cooperativo que precisava de ser desenvolvido.

4.1.1 Instrução direta

Na fase inicial, o professor privilegiava a instrução direta. Os alunos ainda não tinham competências que lhes permitissem trabalhar de uma forma autónoma, pelo que o professor tinha que planear todo o trabalho que os alunos precisavam de fazer, tinha que os ensinar e tinha que os corrigir. Logo desde os primeiros anos de funcionamento do grupo o professor percebeu que os alunos podiam evoluir mais e por isso foi-lhes colocando novas exigências e os alunos corresponderam com novas aprendizagens.

“...eu entrei numa fase muito inicial, e acho que numa primeira fase o professor teve uma influência muito direta naquilo que eu estava a fazer, na aprendizagem que eu fiz. Ele estava muito connosco, até porque o grupo ainda não tinha a dimensão que tem hoje.” (ExA19)

“...eu acho que à medida que o tempo foi passando o professor começou a criar esquemas muito próprios, sabia muito bem o que é que queria apresentar, começou a exigir-nos mais, começou a compreender que podíamos dar mais e que ele também tinha capacidade para nos ensinar mais e começamos a fazer exercícios tecnicamente mais complicados.” (ExA11)

Os alunos foram evoluindo, o grupo foi crescendo e o professor rapidamente percebeu que precisava de solicitar a colaboração dos melhores alunos para o apoio ao treino dos colegas. Promoveu a entreaajuda, criando grupos de trabalho que realizavam todos os mesmos exercícios e ao mesmo tempo. Deste modo, o professor começou a ter mais disponibilidade para acompanhar os diversos alunos, fazendo as necessárias correções, sempre com a preocupação de ensinar a ensinar. Esse era o único caminho a seguir. A este propósito, a ex-aluna ExA19 referiu que os alunos sempre tiveram um espírito de entreaajuda e que na altura o professor se preocupava em fazê-los

perceber que essa entreajuda era fundamental para o sucesso do grupo, uma vez que o número de alunos que foram entrando tornava impossível a uma só pessoa ensinar tantos alunos ao mesmo tempo. Naquela altura seriam já por volta de 50 alunos. A opinião de que a entreajuda era imprescindível para que o professor pudesse trabalhar com um número tão grande de jovens em simultâneo foi partilhada por todas as ex-alunas que estiveram no grupo durante a fase em que o professor ainda não tinha subdividido o grupo (em grupo A e grupo B).

“...a partir do momento em que o grupo ia crescendo, tornava-se muito importante a partilha da informação, de como é que se faziam determinados exercícios, uma vez que o professor não podia estar em todo o lado” (ExA19)

4.1.2 Ensino entre pares

O maior envolvimento dos alunos no apoio aos colegas acabou por fortalecer a amizade e os alunos foram, simultaneamente, aprendendo a ensinar.

Surge, então, o ensino entre pares como principal modelo de instrução. O ensino tinha origem no professor, que transmitia aos alunos mais velhos a noção de responsabilidade e a melhor forma de ajudar os colegas a evoluírem, criando, assim, uma pirâmide educativa, a que já nos referimos em 3.1 O professor, na primeira pessoa. O conhecimento que o professor transmitia aos alunos mais experientes passava para os outros alunos e todos tentavam ajudar. E conforme os mais pequenos iam crescendo, iam também assumindo a tarefa de ensinar aos novos elementos do grupo. Tratava-se, portanto, de um processo em que uns aprendiam através dos outros e essa aprendizagem que ia sendo feita em conjunto levava ao desenvolvimento do próprio grupo e à produção de novo conhecimento, ou pelo menos, de um conhecimento mais refinado sobre a melhor forma de ensinar.

“O professor é essencial ... transmitia aos alunos mais velhos uma noção de responsabilidade e ensinava-os de forma a poderem ir ajudando os colegas, ir passando informação, e tentamos todos ajudarmo-nos. Era assim que

nós íamos conseguindo evoluir nos treinos. Aprendia o aluno mais velho, transmitia a outro, e todos juntos conseguíamos ...” (ExA11)

“...quando entrei era das mais novinhas, então eram as grandes que ajudavam, depois para o fim, já era eu que auxiliava ... as mais pequeninas e de estar com elas a treinar vários elementos gímnicos.” (ExA16)

Os ex-alunos lembram esta fase da vida do grupo como um período em que o apoio dos colegas era muito importante. O treino começava com um período de tempo dedicado ao aquecimento, que era orientado pelo professor e depois cada aluno ia trabalhar com o seu par. O professor fazia o acompanhamento do trabalho dos alunos, ajudando e incentivando de forma continuada o trabalho que iam realizando. A atenção do professor era permanente e por vezes surpreendia os alunos quando, mesmo da outra ponta do ginásio aplaudia uma nova ‘conquista’ (quando um aluno conseguia fazer pela primeira vez um determinado exercício). Esta permanente atenção, o permanente apoio, o bom trabalho que o professor desenvolvia, foram testemunhados pela ex-aluna ExA16 quando referiu que o professor os ajudava a fazer os exercícios, mas que essa ajuda ia muito para além da ajuda física: ensinava, ajudava, estava atento e incentiva.

“...o professor ajudava-nos a fazer os exercícios, apoiava-nos, mas não nos apoiava só fisicamente (segurar). Recordo-me que a primeira vez que fiz uma aranha à frente sozinha: eu estava numa ponta do ginásio e o professor estava na outra e depois de fazer ouço o professor gritar «... boa, boa» e a bater palmas, a sentir comigo; e no entanto eu estava afastada do professor. Quando eu fiz o flik à frente sozinha, «... muito bem». Ou seja, ensinava-nos, ajudava-nos, via o que estávamos a fazer e corrigia-nos.” (ExA16)

O apoio que os alunos davam ao trabalho do professor estendia-se também às competições. Enquanto nos treinos os alunos mais velhos ajudavam os colegas a aprenderem os diversos exercícios e a assumirem a responsabilidade de não faltarem aos treinos, quer através dos conselhos que iam dando (“*tu tens que vir, não podes falar*”), quer através do questionamento

que faziam quando os colegas regressavam a um treino depois de terem faltado (“e nós próprias tínhamos que lhes dizer: «então como é?»”) (ExA16), nas competições as alunas mais velhas apoiavam, acompanhavam e davam conselhos às mais novas e preocupavam-se, inclusivamente, em saber se elas tinham os fatos em condições de serem usados.

“...todas direitinhas, as grandes a dizerem «chui, não falem durante o esquema, não puxem fatos, não mexam no cabelo» e nós sempre com aquele cuidadinho de não fazermos. As grandes acabavam por dar esse apoio ao professor: tomar conta das pequeninas.” (ExA15)

O professor organizava os grupos de trabalho no início do ano, em função das afinidades e das características de cada aluno com o propósito de garantir um bom aproveitamento do tempo de treino e de facilitar a aprendizagem. Para que os alunos se pudessem ajudar melhor, e apesar do trabalho de continuidade a que o professor se referiu (das aprendizagens que os alunos iam fazendo ao longo dos anos de permanência do grupo), o professor preocupava-se sempre em dar novas indicações no sentido de rentabilizar o processo de treino. Ia dando novas sugestões aos alunos em relação ao modo como deveriam ensinar e ajudar. E essas indicações acabavam, também, por ter reflexo nas aprendizagens dos alunos “ajudantes”, uma vez que refletiam sobre o seu próprio conhecimento, o que os ajudava a melhorar a técnica enquanto executantes.

“Para conseguirmos ensinar, o professor tinha que nos explicar: «olha, diz-lhe que tem que por uma mão assim e a outra assim». E nós também já aperfeiçoávamos a nossa técnica...” (ExA14)

Os alunos desenvolveram um enorme gosto em dar apoio aos colegas. A ex-aluna ExA11 chegou a referir que quando não conseguia ajudar, pedia a outros colegas que lhe dessem o apoio de que estava a precisar, pois fazia questão de aprender a ensinar melhor.

“...às vezes pedia ajuda aos outros colegas para tentar, por mim, ajudar aquele elemento a participar melhor ... nas nossas prestações e a ambientar-se.” (ExA11)

A ajuda entre os alunos foi ganhando importância, pelo que o recurso aos colegas era sempre a primeira opção, não só por uma questão de proximidade física, mas também por usarem o mesmo tipo de linguagem (que facilitava a comunicação) e por se sentirem mais à vontade entre si, apesar do grande apoio que sentiam no professor e da grande proximidade que tinham com ele.

O trabalho era cada vez mais exigente. O grupo continuava a crescer, os alunos estavam envolvidos em competições federadas a par com as atividades do desporto escolar, e por isso o professor precisava de mais tempo para acompanhar os alunos nas aprendizagens dos exercícios mais complexos. A opção foi envolver ainda mais os alunos no próprio processo de aprendizagem, dando-lhes autonomia na organização do tempo de treino. Esta estratégia teve repercussões positivas no empenho dos jovens e conseqüentemente na evolução do grupo. Os alunos levavam o treino muito a sério, sobretudo no trabalho que faziam na ginástica acrobática. Os alunos mais velhos (bases) eram exigentes com os seus pares (volantes), sendo por vezes mais exigentes do que o próprio professor.

“Tinha a minha companheira que era espetacular, era dura comigo, mas ajudava-me muito. (...) Às vezes ela conseguia ser dura demais, mais dura que o professor, mas conseguiu levar-me a fazer coisas muito melhores: a ter mais perfeição naquilo que fazia.” (ExA14)

Por volta do ano de 2004, o professor começou a deixar que os alunos participassem na criação das rotinas de pares e de trios para as competições de ginástica acrobática. A autonomia que o professor passa a dar aos alunos leva-os a assumirem mais responsabilidade e teve um efeito muito positivo ao nível do desenvolvimento das competências gímnicas, o que contribuiu para uma ainda maior motivação. O professor referiu ter decidido dar autonomia aos jovens depois de os ter levado a assistir a provas federadas de ginástica acrobática e de ter percebido que os alunos tinham muita facilidade (mais do

que o próprio professor) em transferir para o treino as aprendizagens que faziam ao observarem os atletas federados. Quando pensou levar os alunos a estas competições, o professor tinha apenas a intenção de os incentivar, de os motivar e de lhes fazer perceber “*até onde poderiam ir, se quisessem, se se esforçassem e se se empenhassem*” (1ª entrevista). Quando percebeu aquela competência nos seus alunos, teve a capacidade de compreender que tinha de aproveitar essa oportunidade. Os alunos passaram, então, a ser co responsáveis pela criação das rotinas de ginástica acrobática, o que teve repercussões na qualidade do trabalho desenvolvido e nos resultados que surgiram.

“...começou mais ou menos em 2004. (...) Tudo começou com uma coisa muito interessante: as minhas alunas mais empenhadas, com mais capacidade para elaborar esquemas, as que tinham melhores resultados a nível da acrobática, começaram a ir comigo a ver competições de acrobática [competições federadas] e eu notei que enquanto eu não absorvia os movimentos que via, elas tinham uma capacidade de absorver todo o movimento, todo o leque de movimentos que ali se desenvolviam, e depois transportavam-nos para os esquemas delas. Acho que foi o ponto-chave, para que se desse um salto, para que os esquemas se tornassem mais graciosos, mais bonitos e com outra dinâmica.” (Professor, 1ª entrevista)

Nesta fase, começou a ficar claro para os alunos que as suas opiniões eram valorizadas, não só em relação à ginástica acrobática, mas também em relação à ginástica de grupo porque apesar de o professor continuar a assumir a responsabilidade de criar o esquema de grupo, as sugestões dos alunos eram sempre bem recebidas. O professor procurava ir ao encontro do gosto dos seus alunos, e por isso muitas vezes as sugestões eram utilizadas na criação dos esquemas de grupo.

“Houve uma altura em que passámos a ser nós a fazer os nossos esquemas e depois apresentávamos ao professor. O esquema do grupo era feito pelo professor, mas mesmo aí nós fazíamos sugestões que o professor por vezes aceitava.” (ExA15)

O trabalho conjunto promoveu a criação de laços de amizade e de comprometimento entre colegas. Este comprometimento tinha uma força muito grande no momento da competição, uma vez que impelia os alunos para realizações bem-sucedidas, para esforços que garantissem os resultados esperados, para resultados que alimentassem a amizade e o compromisso que eram criados nos treinos.

“...os alunos mais novos criavam um laço com os alunos mais velhos, que são mais compreensivos, talvez. Confiam e depois tem aquele laço de amizade e o atleta sente que não pode falhar com o amigo e esforça-se bastante nos treinos. Quando chega à competição, porque fez aquele exercício com o colega não o quer deixar ficar mal. Eu acho que é bom. Eu pelo menos gostava.” (ExAl1)

Os alunos já construíam autonomamente as rotinas de pares e de trios de ginástica acrobática, já geriam o seu treino (na ginástica acrobática), embora sempre com a supervisão do professor e já tinham conseguido títulos nacionais. Mas ainda não era suficiente. Os alunos sentiam que podiam ir mais longe, enquanto grupo. Queriam continuar a evoluir, queriam ser melhores do que os melhores, queriam superar os grupos concorrentes. Esta vontade, alicerçada na convicção de que conseguiam fazer muito mais, levou-os a quererem integrar nos esquemas de grupo exercícios de maior grau de dificuldade e de maior valor estético. No sentido de dar resposta à vontade manifestada pelos vinte alunos do grupo, o professor permitiu que comesçassem a treinar lançamentos mais complexos e exercícios acrobáticos de nível federado. Os alunos começaram a fazer mais aprendizagens entre si. Recorreram ao código de pontuação de ginástica acrobática para seleccionar os exercícios que consideravam conseguir fazer, experimentaram exercícios que viam em campeonatos internacionais e no *youtube*. Os exercícios que conseguiam realizar eram apresentados ao professor para que decidisse sobre a integração desses exercícios no esquema de grupo.

“...era com os nossos colegas que nós íamos aprendendo. Íamos abrindo o manual de ginástica, a chamada tabela de codificação de ginástica e íamos vendo os exercícios. Escolhíamos os exercícios que achávamos capazes de conseguir e íamos treinando. (...) Estávamos a fazer um exercício que tínhamos visto no campeonato do mundo, feito pelos Chineses, que era um exercício muito esquisito, mesmo com quatro pessoas Estávamos a tentar fazer aquilo e conseguimos. Então, fomos mostrar ao professor ... e acabou por ser um dos momentos altos da Ginástica A.” (ExAl2)

4.1.3 Aprendizagem cooperativa

O grupo estava a evoluir e os grupos de referência deixaram de ser os grupos de desporto escolar das outras escolas. Os alunos começaram a concentrar-se nos ginastas de elite de ginástica acrobática, nos grupos acrobáticos de nível internacional e nos grupos de dança com trabalhos de qualidade. Pesquisaram vídeos na internet porque queriam encontrar pistas, queriam ter novas ideias, criam rasgar novos caminhos e, em resposta, o professor optou por lhes dar autonomia para (re)criarem coreografias e construírem os esquemas de grupo. Em consequência, os alunos melhoraram a capacidade de aprender e de ensinar e co responsabilizaram-se pelas aprendizagens que precisavam de fazer. Este foi um processo gradual, que se iniciou em 2007 quando professor percebeu que já não conseguia criar esquemas de grupo diferentes dos apresentados em anos anteriores.

“Em 2007 participei em metade do esquema do grupo e a outra metade, comecei a pedir opinião (...) por mais que eu quisesse inovar (...) eu caía sempre nos mesmos exercícios, nas mesmas posições, sempre nas mesmas movimentações, embora eu tentasse (...) mexer com a minha maneira de trabalhar o grupo.” (Professor, 1ª entrevista)

Mas, na realidade, os primeiros passos da aprendizagem cooperativa neste grupo remontam a 2004, quando o professor deu autonomia aos alunos para criarem as rotinas de pares e de trios para as competições de ginástica acrobática. A partir dessa altura, os jovens começaram a dar sinais, cada vez mais fortes, de que poderiam contribuir para a melhoria do desempenho do

grupo se lhes fosse dada mais voz, se passassem a ter um papel mais central. O professor teve a capacidade de compreender isso e teve a capacidade de acreditar que os alunos podiam ser agentes do seu próprio conhecimento. Nas palavras do professor, esta fase (a partir de 2007) inicia-se também por considerar que “*ia suscitar nas miúdas a criatividade e a iniciativa*” e que era uma “*mais-valia para as alunas*” participarem na conceção dos esquemas de grupo. Esta perceção do professor veio a ter uma grande repercussão no crescimento do grupo e está alinhada com o que é defendido pelo Carnegie Council on Adolescent Development (1992b), quando considera que os jovens se interessam e se envolvem em programas com que se identificam, que respondem aos seus interesses e em que possam ter uma voz ativa nas decisões que são tomadas.

No período que decorreu entre 2007 e 2009, o professor teve a colaboração de um número mais restrito de alunos, entre os quais, a ex-aluna ExA18 que explicou que pesquisava e selecionava vídeos postados na internet, em conjunto com uma colega e que os levavam à aprovação do professor e, posteriormente, decidiam em conjunto com os colegas a distribuição dos papéis. A procura de novas ideias foi alargada ao resto do grupo porque todos os colegas tinham vontade de colaborar nas pesquisas, o que resultou num grande envolvimento no trabalho conjunto e na produção de conhecimento no grupo.

“...havia aspetos que ele [professor] não conseguia atingir tão bem, como as coreografias. Então, com a pesquisa, nós chegávamos com ideias e na altura era eu e uma colega que ajudávamos sempre o professor. (...) mas nós próprios também tínhamos muita vontade de aprender. Então ... não houve nenhum que não tivesse vontade de chegar a casa e de ir procurar na internet exercícios novos, vídeos de outros grupos e de outros clubes lá de fora, e então nós chegávamos aqui e dávamos ideias ... trazíamos os vídeos e ajudávamo-nos uns aos outros e dizíamos: «se calhar tu eras capaz de fazer isto». Então, nós todos ajudávamos, até essa pessoa conseguir fazer esse exercício.” (ExA18)

Os alunos procuravam, sobretudo, vídeos de “*grupos russos porque eles estavam sempre mais avançados*” (ExA18) e eram os seus “*gold models*” (ExA17). Era como aqueles grupos que o Gimnocerco queria ser, porque as coreografias que apresentavam eram muito dinâmicas e isso agradava-lhes bastante. Estes grupos acabaram por influenciar muito a criação os esquemas de grupo que o Gimnocerco passou a apresentar.

“Nós sempre tivemos uma adoração pelos russos e sempre gostámos da maneira de eles trabalharem e acabámos por tentar adotar a maneira deles fazerem as coisas. Eles eram os nossos ‘gold models’ e nós queríamos ser iguais a eles ou melhores ... melhores era uma ambição grande, era só para nos manter ali motivados. E nós ... a nível de esquemas, sempre gostámos de coisas muito interativas, mexer muito o corpo. E deles, nós tirámos essas coisas.” (ExA17)

A par destes grupos, também outros grupos com vídeos disponíveis na internet tiveram um papel muito importante para que o Gimnocerco conseguisse continuar a evoluir. Com a análise desses vídeos, onde procurou “*exercícios novos, coreografias, música, o que é que era tendência, o que é que estava na moda*” (ExA18), o grupo descobriu novos caminhos

“Nós víamos outros grupos [grupos concorrentes] ... e nós achávamo-nos muito importantes mas ao ver aquele tipo de vídeos alargou muito os nossos horizontes para conseguirmos coisas mais difíceis, também.” (ExA12)

e desenvolveu muito a capacidade de recriar as coreografias:

“...ao vermos vídeos que estão na internet nós aprendemos a fazer outras coisas e a tirar partido de coisas que às vezes nós pensámos «isto é tão feito não vamos usar», mas acabamos por adaptar e depois sai-nos uma coisa de que não estávamos à espera e até gostamos.” (ExA17)

Em 2009 o grupo tornou-se ávido em ir ainda mais longe. Os alunos queriam progredir mais, queriam fazer novos lançamentos, queriam incluir novos elementos gímnicos e acrobáticos, novas figuras e então o professor percebeu que o grupo estava preparado para assumir o processo criativo.

Acreditou que os alunos tinham já as competências necessárias para começarem a responsabilizar-se pelas aprendizagens que precisavam de fazer e mostravam capacidade para gerir o tempo de treino, selecionar exercícios gímnicos para incluir no esquema de grupo e escolher as coreografias que pretendiam interpretar. O professor decidiu, então, dar mais autonomia ao grupo e delegou nos alunos as competências de gestão do treino, reservando para si a supervisão de todo o processo. O professor reconheceu que, com esta estratégia, há como que uma descentralização da relação professor-aluno para a comunidade de prática (que está em construção e da qual o professor também faz parte), que se traduz na diluição da ação pedagógica do professor (menos explícita e intencional) e numa interação mais complexa e com menos regras e hierarquias.

“...dei autonomia aos alunos, a um ou outro aluno ... vi nele conhecimentos para trabalhar o grupo. É claro que a parte pedagógica fica a menos. A relação é construída.” (Professor, 1ª entrevista)

Os esquemas do grupo passaram a ser pensados por um ou dois alunos que trabalhavam em cooperação com todo o grupo. Este trabalho colaborativo foi muito referido pelos quatro ex-alunos que participaram no estudo e que integraram o grupo nesta fase, tendo sido salientada a importância da cooperação para a concretização dos projetos do grupo e o contributo que a autonomia deu para o empenho dos alunos no trabalho conjunto.

Relativamente à importância da cooperação, a ex-aluna ExAl8 disse-nos ter havido vantagem em o grupo ter conseguido rentabilizar as competências dos diferentes colegas (uns com mais competência para pensarem os elementos gímnicos e suas ligações e outros com mais facilidade em contribuir para a criação das coreografias) e a ex-aluna ExAl7 recordou que se não houvesse cooperação os objetivos não seriam alcançados porque o grupo precisava de todos os elementos. Esta ex-aluna, que liderou o grupo no ano letivo 2011/2012, quando se referiu à construção do esquema de grupo, falou sempre no plural, o que torna evidente o envolvimento de vários alunos na construção de um projeto comum.

“...quando começamos a pensar no esquema não conseguimos imaginar os 7 minutos de esquema. Então nós ... imaginamos que queremos isto, desta maneira, só que quando estamos a fazer surge-nos uma coisa melhor e nós decidimos alterar.” (ExA17).

A ex-aluna ExA13 testemunhou o facto de os colegas mais velhos estarem sempre a ver novos vídeos na internet porque queriam estar sempre a evoluir e o ex-aluno ExA12 salientou que durante o treino tomavam a iniciativa de experimentar novos exercícios (exercícios com mais dificuldade e maior valor estético) para integrar no esquema de grupo.

A capacidade que o professor teve para dar poder de decisão ao grupo influenciou de forma significativa o modo como os alunos viviam o trabalho conjunto. Os ex-alunos reconheceram que a descentralização da relação professor-aluno trouxe vantagens para o grupo. A ex-aluna ExA18 enfatizou a diferença que encontrava entre o Gimnocerco e outros grupos em que eventualmente seriam apenas os professores a tomar todas as decisões relativas ao funcionamento dos próprios grupos e dos esquemas que apresentavam. E a este respeito, referiu que se fosse como nos outros grupos os alunos do Gimnocerco perderiam motivação, não se sentiriam úteis e perder-se-ia a possibilidade de surgirem “*exercícios espetaculares*”.

“Porque se fosse como nos outros grupos, em que as ideias não são ouvidas ... os alunos perderiam alguma motivação ... e acabariam por não se sentir tão úteis. Aqui toda a gente é útil, toda a gente é ouvida, toda a gente dá ideias, ... às vezes dão exercícios espetaculares. É uma questão de toda a gente se juntar, e ao surgirem as ideias há uma junção, há sempre novas ideias.” (ExA18)

Também os ex-alunos ExA12 e ExA17 se referiram à motivação que decorreu da autonomia que o professor dava ao grupo. Enquanto o ex-aluno ExA12 disse que nas idades entre os 12 e os 17 anos os alunos fazem mais “*rapidamente aquilo que as pessoas da idade delas fazem do que o que o professor quer*”, a ex-aluna ExA17 chegou a utilizar a expressão “*dávamos mais a nossa pele para isso*” e assumiu que, por serem quase todos “*pessoas do bairro*” gostavam de

ter as coisas à sua maneira, gostavam que o professor lhes permitisse tomar decisões acerca do trabalho que desenvolviam no treino.

4.1.3.1 Liderança

Como tivemos já oportunidade de referir, a liderança do grupo tem sido assumida desde 2009 por alunos em quem o professor reconhece competências para (re)criar coreografias e definir os elementos gímnicos e acrobáticos que terão que integrar o esquema de grupo. São alunos que estão há vários anos com o professor e que aprenderam, não só com ele e através do trabalho que realizaram, mas também através da observação de competições do desporto escolar e da observação (e participação, no caso dos ex-alunos ExAI2, ExAI3 e ExAI8 e do aluno AI15) de competições federadas.

A primeira pessoa em quem o professor delegou competências para liderar o grupo foi a ex-aluna ExAI8. Ela tinha dado já um contributo importante na preparação do esquema de grupo no ano letivo de 2008/2009, mas foi em 2009/2010¹⁰⁴ e em 2010/2011 que assumiu estas funções. Posteriormente, em 2011/2012¹⁰⁵, a liderança do grupo foi passada à ex-aluna ExAI7, que tinha colaborado com a sua antecessora¹⁰⁶. No ano letivo seguinte (2012/2013)¹⁰⁷ o grupo foi liderado pelos alunos AI15 e AI16.

Apesar da motivação que havia no grupo, o trabalho dos alunos que assumiam a responsabilidade de coordenar os colegas nem sempre era fácil. As ex-alunas responsáveis pela liderança do grupo entre os anos letivos de 2009/2010 a 2011/2012 descreveram esta coordenação como um trabalho complexo, apesar do apoio que o professor lhes dava. A maior dificuldade era conseguir o comprometimento num grupo constituído por 20 alunos com personalidades diferentes e algumas muito vincadas, que obrigavam, por vezes, à intervenção do professor. Mas apesar de todas as dificuldades, procuravam que essas decisões fossem tomadas através da obtenção de

¹⁰⁴ Neste ano o Gimnocerco vence a prova nacional de ginástica de grupo.

¹⁰⁵ O grupo volta a participar no campeonato nacional, tendo ficado em segundo lugar na prova de grupo.

¹⁰⁶ Neste ano a ExAI8 colaborava com o grupo, como coreografa, mas já não integrava o grupo por ter concluído o ensino secundário. Neste ano (2010/2011) já frequentava a licenciatura em Educação Física e Desporto.

¹⁰⁷ O grupo volta a vencer o campeonato nacional na prova de ginástica de grupo.

consensos por ser uma forma poderosa de atuação num grupo, uma vez que evitam a polarização do grupo e promovem situações que facilitam a capacidade de trabalhar em conjunto. O depoimento do ex-aluno ExAl2 ilustra bem a importância que os consensos têm no grupo, quando referiu que um consenso “*acaba por ser muito melhor*” do que “*a melhor decisão*” de uma pessoa e que essa aprendizagem foi transferida para a vida adulta.

“...a ginástica de grupo ajudou-me a ter essa percepção de que não adianta eu achar que o grupo deve tomar aquela decisão, (...) que é a melhor decisão. Antes pelo contrário. Quando todos decidem, todos dão o contributo e depois se chega a um consenso acaba por ser muito melhor. E isso foi um contributo que ainda hoje eu guardo, tanto a nível pessoal, a nível familiar, a nível do trabalho ...” (ExAl2)

A ex-aluna ExAl8 disse que nunca se assumiu como líder do grupo. Via-se como coreógrafa e, nessa qualidade, ia dando algumas sugestões que se relacionavam com o papel de treinador. Por sua vez, o professor também contribuía muito para a melhoria dos esquemas de grupo.

“...ele também dava ideias: «porque não assim? ... o esquema fica mais limpo se nós fizermos desta maneira». Então, o professor dava ideias e muitas vezes as ideias eram do professor.” (ExAl8)

Para a ex-aluna ExAl7, o ano em que liderou o grupo foi de grande importância pelas muitas aprendizagens que fez. Considerou que o grupo era “*um bocadinho difícil*” e que o papel do professor foi importantíssimo porque, apesar de ser ela a “*fazer as coisas*”, era o professor que efetivamente liderava o grupo. A este propósito, considerou que o professor foi fundamental para manter o grupo focado no objetivo que era de todos, e que a união do grupo se devia ao próprio professor. Esta ex-aluna referiu-nos que para trabalhar bem com os colegas precisou de aprender a lidar com os problemas que havia no grupo e a perceber como mantê-lo unido. Sentiu que, acima de tudo, tinha que ter paciência para lidar com o grupo, pois era a única forma de conseguir trabalhar com os colegas; precisava de “*usar o melhor das pessoas*” e não deixar ninguém de parte. Todos eram importantes e tinha como maior

preocupação “*não fazer nenhuma pessoa mais fraca*” porque no grupo todos tinham que ser fortes. Uma outra preocupação que sempre teve foi de não deixar transparecer para o grupo a pressão que sentia nas competições, por considerar que poderia ter uma influência negativa no funcionamento do próprio grupo.

“É preciso ter paciência, é preciso saber lidar com eles e tirar o melhor partido deles e não deixar ninguém de parte. Era esta a minha maior preocupação: não fazer nenhuma pessoa mais fraca. Somos um grupo, somos todos fortes. (...) Porque, como somos um grupo precisamos de todos os colegas.” (ExA17)

O testemunho desta ex-aluna (ExA17) chama a atenção para a dificuldade de trabalhar com este grupo, quando sublinha a necessidade de se ser paciente e de se irem trabalhando comportamentos, construindo consensos e aprendendo através dos erros. No ano letivo em que foram recolhidos os dados para o presente estudo, também nós pudemos constatar a complexidade deste trabalho, que foi agravada pelo facto de ter alguns alunos terem mostrado dificuldade em aceitar os novos líderes do grupo. O próprio professor nos falou destes constrangimentos, tendo sublinhado que no início surgiram muitos problemas, houve muitas dificuldades que precisaram de ser superadas através de uma aceitação que foi sendo construída. Disse-nos que teve que fazer algumas chamadas de atenção, teve que ter algumas conversas particulares, teve que falar algumas vezes com o grupo¹⁰⁸ porque algumas das alunas com mais anos de permanência (no grupo) não estavam a conseguir aceitar a liderança dos dois colegas. Entretanto, estas alunas começaram a reconhecer qualidade no trabalho que estava a ser desenvolvido, começaram a gostar e acabaram por aceitar aquela liderança. Os líderes também se referiram a esta dificuldade, quando assumiram que as colegas não estavam a conseguir distinguir o papel de amigo (que opta pelo amigo), do papel de líder, que precisa de decidir em função do que entende ser mais favorável para o próprio grupo. Para além da inexperiência dos novos líderes, que tinham muita

¹⁰⁸ Testemunhamos tudo isto.

vontade de mostrar o seu valor, e da tendência das alunas mais antigas do grupo para quererem assumir papéis de destaque nas coreografias¹⁰⁹, houve ainda uma outra dificuldade acrescida, que foi ter que integrar sete novos alunos, que eram do grupo de formação (Grupo B). As dificuldades relativas à aceitação destes dois líderes serão abordadas de uma forma mais detalhada em 4.2.1.1 Renovação do grupo.

Para além de terem que gerir a distribuição negociada dos papéis de cada elemento do grupo, foi necessário que os líderes conseguissem resolver alguns conflitos que iam surgindo e tiveram que manter os colegas sempre motivados, reconhecendo-lhes valor, transmitindo-lhes segurança e dando apoio, sobretudo aos alunos que entraram de novo. O trabalho dos líderes vai, portanto, para além da seleção das coreografias e da construção do esquema de grupo, da coordenação e distribuição de papéis pelos colegas, do ensino das coreografias e da gestão do tempo de treino. Têm também o importante papel, em conjunto com o professor, de serem interlocutores no processo de integração dos novos colegas e de procurarem manter o grupo unido.

“...eles conseguiram dar mais atenção às que entraram este ano no grupo (...) eles são aquelas pessoas que estão lá e que independentemente de tudo estão lá para nós...” (A12)

“...foram eles que desde o princípio nos integraram no grupo.” (A13)

A intervenção do professor é muito pouco notada pelas pessoas que assistem aos treinos e que não têm qualquer ligação com o grupo¹¹⁰. Na verdade, o professor não tem uma intervenção muito visível na maior parte dos treinos. Deixa para os alunos a gestão de todo o processo de treino, reservando a sua participação para as situações em que o grupo se está a

¹⁰⁹ Quando falava dos problemas que estavam a surgir com a liderança do grupo, a aluna A13 referiu que *“eles [os líderes] querem mandar muito e nós não conseguimos estar presos (...) queremos dar as nossas opiniões (...) e querem mandar e nós não gostamos que mandem em nós”*. Esta aluna continuou, referindo que sabia que os colegas estavam a querer fazer *“uma coisa bonita”* para poderem ganhar o campeonato nacional, mas que mesmo assim era preciso haver *“mais calma, mais compreensão”*.

¹¹⁰ Encarregados de educação, atletas e treinadores de coletividades que utilizam o pavilhão gimnodesportivo adjacente ao ginásio, onde são realizados os treinos.

colocar em risco ou quando se depara com situações que os alunos não conseguem resolver.

4.1.3.2 Esquemas de grupo

Temos vindo a fazer referência aos esquemas de grupo. Dissemos já que foi por volta do ano de 2004 que o professor começou a delegar nos alunos a responsabilidade de criarem as rotinas para as competições de ginástica acrobática, quando percebeu que tinham muita facilidade (mais do que o próprio professor) para (re)criar as coreografias. Dissemos também que os esquemas de grupo continuaram a ser da responsabilidade do professor até 2007, e que houve uma fase de transição até 2009, em que os alunos ajudaram o professor a construir os esquemas de grupo. A partir desse ano, a responsabilidade passou a ser delegada nos alunos líderes do grupo, embora sempre com a supervisão do professor.

A introdução de mais dificuldade nos esquemas foi uma opção dos alunos, como também já referimos, por considerarem ser esse o caminho que lhes permitiria distanciarem-se dos grupos concorrentes. Quando o professor propunha algum exercício, disseram os ex-alunos, o grupo procurava modificá-lo de forma a aumentar a sua complexidade, para conseguirem exercícios que fossem mais valorizados nas competições. Esta tentativa de se superarem obrigava o professor a estar sempre muito atento, pela necessidade de garantir a segurança dos jovens. Por vezes, eles queriam arriscar tanto, queriam alcançar tanto de uma só vez, que o professor se sentia na obrigação de não os deixar trabalhar exercícios que considerava serem demasiado arriscados.

“...nós tentávamos evoluir mas evoluíamos às vezes um bocadinho torto. (...) Aconteceu isso várias vezes nos exercícios que eram demasiado arriscados e que não podiam ser postos em prática. Lá tinha que vir o professor para corrigir essa situação.” (ExA12)

Mas em outras situações, quando percebia que os alunos estavam muito determinados em experimentar um exercício e reconhecia que, com a sua ajuda, poderiam conseguir resolver as dificuldades, acabava por ceder e foram

surgindo, deste modo, os exercícios de grande complexidade que nenhum outro grupo integrado no desporto escolar (em Portugal) conseguia fazer. O ex-aluno ExAl2 disse-nos que as aprendizagens que foram fazendo resultaram muito do trabalho realizado no próprio grupo, *“uns com os outros, por tentativa e erro”*, através da (re)invenção de muitos exercícios mais complexos, exercícios que fossem *“um bocadinho mais fora de série”*, embora sempre dentro de certos limites por questão de segurança. A este propósito, o professor explicou-nos que a vontade de evoluir tem impelido muitas vezes os alunos a experimentarem exercícios demasiado arriscados que veem na internet e para os quais nem sempre estão preparados. Ao experimentá-los *“correm riscos terríveis”* porque são exercícios realizados por grupos mais avançados, grupos com outra preparação. Inicialmente, o professor condicionava mais os alunos, mas com o conhecimento e a maturidade que o grupo foi ganhando, os riscos a que os alunos se expunham foram sendo cada vez menores. Passaram a ser mais ponderados e o professor foi ganhando cada vez mais confiança no grupo, no entanto, reservou sempre para si a última palavra em relação ao que se deve ou não se deve fazer e como se deve fazer, quer nas situações em que pode haver perigo para a integridade física dos alunos, quer nas situações de impasse ou de difícil resolução. E esta tem sido uma das principais dificuldades com que o professor se tem deparado e que define como desafios *“a nível dos exercícios”*.

“Por mais que nós queiramos fazer alguma coisa se ele [o professor] disser que não, tem que ser não (...) independentemente de sermos nós a tentarmos fazer exercícios, a tentarmos fazer as nossas próprias coreografias, ele é que manda.” (Al13)

No ano letivo em que fizemos o acompanhamento dos treinos confirmamos que, de facto, o esquema de grupo vai sendo criado com o contributo dos colegas mais experientes. Percebemos que os novos membros do grupo raramente expressavam a sua opinião porque quando o faziam eram pouco escutados, como nos disse a aluna Al7, um dos novos membros do grupo: *“a opinião de todos devia ser igual e isso ainda não há dentro do grupo”*.

As primeiras coreografias que haveriam de integrar o esquema de grupo, assim como os primeiros exercícios acrobáticos¹¹¹, começaram a ser treinados ainda no mês de setembro. As coreografias foram recriadas a partir de vídeos disponíveis no *Youtube* e adaptadas às competências dos alunos que integravam o grupo. Apesar de no início do ano o tema estar já definido, as coreografias que iriam integrar o esquema de grupo não estavam todas escolhidas. Ao longo dos treinos os líderes foram introduzindo novas coreografias, adaptando-as ao número de alunos que o grupo tinha e às características e competências de cada colega. Nem todas as coreografias que foram experimentadas foram incluídas no esquema e, das que foram trabalhadas, algumas acabaram por ser abandonadas por dois motivos: (1) porque o grupo considerava que a coreografia não tinha o impacto desejado ou não se adaptava aos exercícios gímnicos ou acrobáticos que pretendiam incluir; (2) para poder inovar entre cada competição – três competições distritais, uma competição regional e uma competição nacional.

O professor referiu-nos na primeira entrevista que a maior parte do tempo de treino é dedicado à criação e ao treino do esquema de grupo, “*porque esse é realmente o objetivo do grupo*”, e explicou que “*em vez de irem os exercícios para o esquema, o esquema é que nos vai pedir aquilo que nós necessitamos de evoluir a nível da ginástica para fazer determinada situação no esquema*”. E de facto assim é. As coreografias têm um lugar muito importante no esquema de grupo e é em função das coreografias que são escolhidos os elementos gímnicos e acrobáticos e os lançamentos que vão integrar o esquema de grupo. Como não há tempo para que todos treinem todos os exercícios, a escolha dos alunos para cada parte do esquema é feita de acordo com a capacidade que cada um tem para realizar a tarefa em causa. Portanto, nem todos os alunos treinam os mesmos exercícios. Não é ensinado tudo a todos: os alunos que não sabem fazer séries de *tumbling* continuam sem aprender, porque não há tempo para fazerem essas aprendizagens. Com um treino por semana, mesmo sendo de três horas, o tempo é escasso. Assim,

¹¹¹ O grupo recorre muito à utilização de lançamentos (em simultâneo) de dois e de três volantes, que fazem saltos mortais múltiplos e saltos mortais com piruetas, e a posições de força e de equilíbrio. Para além deste tipo de exercícios fazem algumas séries de *tumbling*.

os volantes fazem treino específico para melhorarem o seu desempenho, os alunos menos experientes e com mais força aprendem a fazer lançamentos e receções seguras e os alunos que estão há mais tempo no grupo, para além de ajudarem os novos colegas a aprenderem o que precisam de conseguir fazer com segurança, preparam as séries de *tumbling* e participam nos lançamentos/receção dos volantes.

Ao longo do processo de treino verificámos que muitas vezes os alunos que lideravam o grupo ficavam fora do praticável, de frente para o grupo, para poderem analisar o desempenho dos colegas. Quando precisavam de analisar a sua própria prestação, quando precisavam de analisar uma parte do esquema em que tinham que intervir ou quando queriam fazer uma análise mais cuidada, recorriam a gravações vídeo.

4.1.3.3 Cenários e fatos

O trabalho colaborativo dos alunos não se resume apenas à construção e ao treino dos esquemas de grupo que são apresentados nas competições e nas várias exposições públicas que são feitas ao longo do ano letivo. A (re)criação dos diferentes artefactos (cenários e fatos) utilizados pelo grupo é feita também pelos jovens. Tudo começa com a escolha do tema. Os líderes fazem um trabalho prévio de pesquisa de vídeos e levam aos colegas a proposta de trabalho para o ano e, em reunião, o grupo toma as primeiras decisões. Uma vez definida a linha orientadora do trabalho é preciso pensar nos materiais que irão ser utilizados.

Enquanto os materiais que constituem o cenário são mandados construir ou são readaptados¹¹² e são custeados pela escola, os fatos são pagos pelos alunos, o que acarreta custos significativos para algumas famílias¹¹³. No sentido de ajudar a suportar parte da despesa e ajudar a eliminar barreiras

¹¹² A renovação/adaptação dos materiais antigos é feita normalmente pelos alunos, sob a coordenação dos líderes do grupo.

¹¹³ Há anos em que nem todos os alunos conseguem pagar o valor na totalidade e nesses casos a escola suporta os valores em falta. O ex-aluno ExA12 falou desta ajuda na primeira pessoa: “*esse apoio foi fundamental, especialmente para mim, porque pagar um fato de 60 ou 70 euros pode ser fácil para algumas pessoas mas para outras pode ser um verdadeiro desafio. Nesse aspeto, a escola começou a ter um papel fundamental para que a ginástica acabasse por não se desmoralizar ou desmorronar mesmo*”

decorrentes dos custos, os alunos assumem a organização de um cabaz de natal, que sorteiam, e fazem algumas exposições durante as férias de Natal nas ruas da cidade do Porto. Mas, apesar das dificuldades económicas, que obrigam a tomar algumas opções, o grupo, e cada um dos alunos, continua a fazer questão de se apresentar bem porque, como referiu a ex-aluna ExA17, “quando passámos a ser nós, alunos, a fazer a coreografia, passámos a ter um tema para o grupo e a partir daí queríamos criar uma coisa muito boa”.

Os fatos utilizados pelo grupo têm vindo a ser desenhados pelos próprios alunos. A ex-aluna ExA17 disse-nos ter desenhado fatos durante seis anos. Por vezes era ela, outras vezes eram outras colegas, mas sempre conciliando diferentes opiniões. A ExA13 já tinha desenhado os fatos em 2007/2008 e voltou a desenhá-los em 2012/2013, embora neste último ano já não pertencesse ao grupo por ter concluído o ensino secundário. E a propósito desta colaboração, o A16¹¹⁴ disse que teve a ideia de convidar a colega (após aceitação do professor) porque ela tinha sido uma aluna muito importante para o professor e para o grupo. Quis que a colega se sentisse útil e por isso lhe pediu para desenhar os fatos. Passadas duas a três semanas, os desenhos estavam concluídos¹¹⁵. Esta atitude do A16 revela não só o valor que este grupo atribuiu à amizade, mas também as ligações fortes que o grupo mantém com ex-alunos, sobretudo com os que deixaram o grupo há menos tempo. Desta proximidade resultam influências positivas para o trabalho no grupo.

4.1.3.4 Professor

A gestão do tempo de treino e o apoio às aprendizagens dos alunos nunca deixaram de ser uma prioridade para o professor, apesar da autonomia que concedeu ao grupo. A sua atenção é permanente, quer em relação à qualidade do trabalho que é desenvolvido, quer em relação à pontualidade, à assiduidade e ao comportamento dos alunos que, como veremos mais à frente, em 4.2.2.1 Motivos e implicações, são fonte de alguma discórdia entre os jovens. A intervenção do professor é feita, sobretudo, através dos líderes do

¹¹⁴ Um dos líderes do grupo em 2012/2013.

¹¹⁵ “Eu gostei. Já que não faço parte do grupo este ano contribuo de outra forma para o grupo. Foi importante para mim porque sei que faço falta. Nem que não seja a participar no grupo, faço falta noutras coisas.” (ExA13)

grupo, ajudando-os a identificar e a resolver as dificuldades que vão surgindo e a encontrarem a melhor forma de conseguirem manter os colegas centrados no trabalho. Este apoio aos líderes concretiza-se não apenas durante o tempo de treino mas também (e sobretudo) em pequenas reuniões que faz no início e no fim de cada treino. Nestas conversas, que são feitas em privado, o professor preocupa-se em ajudar os líderes a encontrarem estratégias que permitam manter os colegas envolvidos, entusiasmados e focados nos objetivos do grupo e que facilitem a gestão das tensões que vão surgindo. Nesse sentido, os líderes são convidados a refletir sobre o que está bem e o que precisa de ser melhorado, quer em relação ao esquema de grupo, quer em relação à forma como se dirigem aos colegas, como organizam o treino e como gerem as interações que se estabelecem no ginásio. Durante o treino, o professor vai conversando com os líderes, centrando-se (1) na segurança dos jovens, (2) na sincronização e execução dos elementos gímnicos e acrobáticos e movimentação dos alunos no praticável e (3) no apoio à resolução das dificuldades que surgem (e que precisam de ser resolvidas de imediato) quando estão a treinar um exercício novo. Apesar de estas conversas serem preferencialmente dirigidas aos líderes do grupo, muitas vezes o professor envolve mais alunos. Nestas intervenções é visível a preocupação em conseguir que mais alunos compreendam o que está a ser tratado para que possam ir construindo conhecimento através da reflexão sobre a própria ação e sobre a ação dos colegas.

Para além do apoio às aprendizagens e ao trabalho dos líderes, a gestão dos conflitos que vão surgindo no grupo (que os alunos não conseguem resolver sozinhos) é o trabalho mais visível do professor, na perspetiva dos jovens. Reconhecem que o professor (e só este professor) consegue garantir a coesão do grupo e que tem o importante papel de manter os alunos focados nos objetivos que o próprio grupo traça e que se resumem a ganhar as várias fases do campeonato nacional do desporto escolar para poderem usufruir de mais saídas e de mais convívio e para continuarem a ser reconhecidos como um grupo de referência.

“No ano passado tivemos alguns problemas e era sempre o professor que tinha o papel de nos manter focados no nosso objetivo e não haver dispersão. A união do grupo deve-se ao professor e só ao professor.”
(ExA17)

Considerando o que tem vindo a ser referido acerca do modo como o professor trabalha com este grupo, somos levados a reconhecer que (desde há vários anos) o professor e os alunos são, todos, interlocutores do processo de ensino e de aprendizagem

“O esquema não é do professor, não é do treinador, não é da coreógrafa, não é de ninguém em especial, o esquema é do grupo. É do grupo, com ajudas do treinador, (...) da coreógrafa, (...) dos colegas ...” (ExA18)

que integra as cinco características referidas por Johnson e Johnson (1999), Dyson e Strachan (2000), Dyson e Strachan (2004) e Dyson et al. (2010) acerca da aprendizagem cooperativa: (1) interdependência positiva;

“Aqui toda a gente é útil, toda a gente é ouvida, toda a gente dá ideias, ... às vezes dão exercícios espetaculares. É uma questão de toda a gente se juntar ... há sempre novas ideias.” (ExA18)

(2) responsabilidade individual;

“Então ... não houve nenhum que não tivesse vontade de chegar a casa e de ir procurar na internet exercícios novos, vídeos de outros grupos e de outros clubes lá de fora, e então nós chegávamos aqui e dávamos ideias ... trazíamos os vídeos e ajudávamo-nos uns aos outros ...” (ExA18)

(3) interação face a face;

“...mas muitas vezes os [colegas] mais velhos têm a sua experiência e também nos ajudavam ao nível dos exercícios ... e eu melhorava com o apoio deles.” (ExA17)

“...ajudávamo-nos uns aos outros e dizíamos: «se calhar tu eras capaz de fazer isto». Então, nós todos ajudávamos, até essa pessoa conseguir fazer esse exercício.” (ExA18)

(4) competências sociais (ensinar os alunos para a liderança, tomada de decisão, autoconfiança, comunicação e gestão de conflitos);

“...dei autonomia aos alunos, a um ou outro aluno ... vi nele conhecimentos para trabalhar o grupo.” (Professor, 1ª entrevista)

“Era esta a minha maior preocupação: não fazer nenhuma pessoa mais fraca. Somos um grupo, somos todos fortes. (...) Porque, como somos um grupo precisamos de todos os colegas.” (ExA17)

“...todas as ideias eram bem-vindas, tanto é que o grupo, apesar de eu ter a função de o levar para a frente e de me encarregar da coreografia, muitas das coisas surgiram a partir das ideias deles” (ExA18)

“Às vezes o grupo saía lesado, e o que muitas vezes o professor nos mostrava era que, por haver esses problemas ... por nos darmos mal com alguém, quem saía prejudicado era o grupo e o trabalho do grupo. Por isso não adiantava estar zangados ... muitas vezes alguns problemas foram resolvidos nesse sentido.” (ExA12)

(5) funcionamento do grupo.

“No treino seguinte já estávamos a tentar avaliar estratégias para passar os problemas que tinham havido ... e tentar avaliar como é que o grupo podia evoluir (...) às vezes era preciso o professor interagir. Ele avaliava aquilo que tinha corrido mal, aquilo que poderíamos evoluir...” (ExA12)

4.1.3.5 O grupo em 2012/2013. O que vimos e ouvimos

O grupo foi fazendo novas aprendizagens e foi ganhando novas competências, que foram sendo transmitidas aos novos alunos. No ano letivo de 2012/2013 o grupo é mais capaz, é mais competente do que era nos primeiros anos em que o professor começou a dar autonomia aos jovens. Ao longo do tempo o Gimnocerco foi ganhando maior capacidade de se adaptar a novas situações e, mesmo nos anos em que há grande reestruturação, como foi o ano em que observamos o grupo, os alunos que permaneceram mostraram conhecimento e competências que garantem a continuidade das

aprendizagens e do bom trabalho (a nível desportivo) que o grupo tem vindo a desenvolver. Para além desta aprendizagem que o grupo foi fazendo, continua a poder contar com o apoio de ex-alunos quando precisa de ajudas pontuais¹¹⁶.

Relativamente ao exercício que está descrito na nota de rodapé 116, o professor referiu o seguinte: “*Aliás, nós tivemos lá uma situação que quando foi da pirâmide, eu e tu estávamos com o coração nas mãos. Não era?*”. E foi isso que efetivamente aconteceu. O professor conhece bem a capacidade dos seus alunos e sabe até onde eles conseguem ir. Na entrevista, o professor assumiu que apesar da confiança que tem nos alunos acaba sempre por haver algum risco e que reconhece que ao delegar competências não delega responsabilidades: “*... o meu grupo pode ter muita visibilidade, pode toda a gente gostar do meu grupo ... mas se acontece uma fatalidade, eu sou a pior das pessoas*”. Nas situações que podem trazer algum perigo, apesar de todo o conhecimento acumulado e de todas as precauções que possam ser tomadas, e porque o professor considera que se deve evitar a imposição de limites às aprendizagens que os alunos pretendem fazer, o professor disse-nos: “*... aí entro com ... a minha fé*”.

“...aí entro com ... a minha fé. Enquanto eles estavam a fazer aqueles exercícios, eu estive sempre a clamar a Deus, a pedir a Deus que os protegesse. E essa parte deve ser das partes mais importantes ... muitas vezes eles estão a fazer os exercícios e estão-me a ouvir a orar. (...) E muitas coisas não aconteceram, eu creio nisto, mas firmemente, com segurança, mas sem dúvida, que muitas coisas não aconteceram devido à proteção.” (Professor, 1ª entrevista, 54)

O professor deixa para os alunos o papel de ensinar aos colegas os exercícios e as coreografias que são necessárias para o esquema de grupo. Só

¹¹⁶ Aconteceram neste ano duas situações em que os ex-alunos foram importantes: para ajudar na preparação de um par que ia competir pela primeira vez em provas federadas e para a aprendizagem de um exercício complexo que envolvia (envolveu no final do ano) a participação de 18 dos 20 alunos do grupo: a execução de uma pirâmide em que uma aluna fazia ângulo sobre os pés de 3 colegas (intermédios) que se encontravam na posição invertida (em extensão) e suportados pelos ombros e acima do nível da cabeça dos bases. A volante fazia ângulo a uma altura aproximada de 3,5 metros do solo, com pouca proteção para o caso de haver uma queda provocada por desequilíbrios de algum dos colegas, que nas primeiras execuções eram constantes.

muito raramente intervém no ensino dos elementos necessários para o esquema, o que acontece em duas situações: nos primeiros meses de integração dos novos alunos e quando o grupo está a ter dificuldade em realizar a aprendizagem de um novo exercício. Nas restantes situações, as aprendizagens são feitas entre os colegas porque os alunos gostam de ensinar e preferem ser ensinados pelos seus pares, apesar de valorizarem o conhecimento e a experiência do professor.

“...o professor ajuda imenso e foi ele quem nos ensinou as nossas bases, mas nós a convivemos com pessoas mais velhas e mesmo com pessoas da mesma idade, acho que é entre nós que vamos aprendendo cada vez mais. Sempre com a ajuda do professor, porque há que ter uma figura adulta (...) que nos diga que aquilo não é certo (...) Mas, mais do que com ele (...) é mais entre nós que conseguimos aprender.” (A113)

Já os ex-alunos referiam que gostavam de ser ensinados pelos colegas e que aprenderam muito uns com os outros, porque o tipo de linguagem utilizada pelos jovens ajudava a uma melhor compreensão. A este propósito, a ExA17 tinha-nos dito que em algumas situações os colegas têm *“teorias que nós percebemos melhor”* e que o professor prepara os alunos para a entreajuda: *“mais do que criar atletas, o professor... cria bons treinadores”*.

São normalmente os alunos que têm um papel mais central no grupo, os que têm mais conhecimento, os que têm mais experiência acumulada, que assumem o apoio às aprendizagens dos colegas, se bem que este papel não é exclusivo desses alunos. Algumas aprendizagens também se fazem entre os alunos que têm uma participação mais periférica. O professor está normalmente muito atento a essas situações, não só porque ainda precisam de apoio para as aprendizagens que estão a fazer, mas sobretudo para os proteger de alguma atitude menos simpática de alunos que estão há mais tempo no grupo.

O ensino dos lançamentos está reservado aos alunos com mais conhecimento no grupo, uma vez que se trata de uma situação que pode colocar em risco a integridade física dos volantes. As coreografias foram, numa primeira fase, ensinadas pelos alunos que lideram o grupo, mas depois

qualquer aluno que conseguisse realizar bem a coreografia poderia ajudar, ensinar ou corrigir qualquer um dos colegas. Há, no entanto, uma exceção: aos alunos que acabam de chegar ao grupo (durante o ano de entrada) não é reconhecida competência para ensinar ou fazer correções aos colegas que já estavam no grupo. As opiniões desses alunos não são valorizadas a esse ponto.

4.2 Forças e tensões

4.2.1 Reestruturação do grupo: papéis e níveis de participação dos alunos

4.2.1.1 Renovação do grupo

Nos primeiros anos de vida do grupo alguns alunos terminavam a sua participação quando concluíam o 9º ano (último ano oferecido pela escola¹¹⁷), no entanto, outros permaneciam apesar de terem de se matricular nouro estabelecimento para continuarem os estudos de nível secundário¹¹⁸. Atualmente, são raros os casos em que os alunos deixam o grupo antes de concluírem o 12º ano e, quando estas situações acontecem são, normalmente, devido a conflitos que, levando à rotura de amizades entre os pares, aconselham à não continuidade de um determinado aluno. Voltaremos a este assunto quando falarmos sobre os conflitos, em 4.2.2 Conflitos.

Quase todos os anos há um ou outro aluno que termina a sua participação no grupo, mas há anos em que saem várias pessoas de uma só vez,

“De dois em dois anos ou de três em três anos o grupo sofria alterações bruscas, ou seja, não eram apenas uma ou duas pessoas que saíam, eram para aí umas dez e depois entravam outras dez.” (ExAl8)

¹¹⁷ Na altura, o grupo pertencia a uma escola que tinha como oferta curricular apenas o 2º e 3º Ciclo (do 5º ao 9º ano de escolaridade).

¹¹⁸ Foi possível porque o grupo passou a ser considerado Centro de Formação Desportiva.

o que obriga a um esforço suplementar para que se comecem desde logo a criar relações de proximidade, de forma a que os novos alunos se sintam aceites pelos colegas e consigam treinar sem constrangimentos. A rápida coesão do grupo é uma prioridade, como nos foi referido, por exemplo, pelo ex-aluno ExAl2 e pelo professor.

“Quando havia saídas e novas entradas, o grupo voltava a ter que demorar mais algum tempo a fechar e a tornar-se outra vez coeso como era. Mas, era um processo relativamente rápido.” (ExAl2)

“Se não houver convívio fora, nos treinos também não há. Tem que haver situações de convívio. E estas saídas, de estar um dia, dois, três dias no mesmo local (...) é essencial para que haja mais união no grupo.” (Professor, 2ª entrevista)

A saída de colegas deixa um certo vazio nos alunos que permanecem no grupo e leva a que olhem com alguma desconfiança os elementos que entram de novo, não apenas porque se questionam sobre as reais capacidades desses colegas (ExAl1), mas também pelo tipo de pessoas que podem ser (Al13).

“Poucos alunos que desistissem afetavam sempre o grupo porque sentíamos sempre que tinha saído alguém próximo e sentíamos um pouco de tristeza. (...) Tinha algumas colegas que olharam e ficaram na dúvida: porque é que eu estava a integrar o grupo?” (ExAl1)

“...a união do grupo infelizmente não é tão grande como nos outros anos (...) por serem pessoas novas a entrar e ainda não nos conhecermos totalmente.” (Al13)

Este modo de sentir a saída dos amigos e de receber os novos elementos no grupo tem-se mantido ao longo dos anos. No decorrer da observação que fizemos foi possível constatar a saudade deixada pelos colegas que saíram do grupo e como esse sentimento de falta, ou talvez de perda, influenciou a forma como os novos elementos foram recebidos e integrados. O próprio professor referiu que, quando os elementos que já estão há vários anos no grupo são substituídos, os novos colegas são inicialmente vistos como estranhos e que

precisam de sofrer “*ali várias transformações*” (2ª entrevista). E a aluna AI13 foi muito clara quando nos disse que tinha saudades dos colegas que deixaram o grupo, amigos que considerava como irmãos, e que seria necessário passar “*um aninho, dois*”, para que no grupo se voltassem a considerar como uma família, porque “*ao início é difícil, mas depois vamo-nos adaptando*”.

Nos anos em que saem vários alunos em simultâneo, o grupo precisa de integrar alunos mais velhos, com mais força, para poder continuar a fazer lançamentos de elevado nível de dificuldade. A entrada de novos elementos no grupo é feita, na maior parte dos casos, através dos grupos de formação, no entanto, também entram alunos que iniciaram a sua preparação em grupos de outras escolas, uma vez que o Gimnocerco tem o estatuto de escola de referência desportiva (ERD)¹¹⁹.

“Recebe pessoas do grupo B ... normalmente nunca pomos no grupo A pessoas que nós não conheçamos. Ou então, também já aconteceu virem pessoas de outros grupos, e lá está, como nós sabemos o nível e as capacidades e como conhecemos a pessoa, essa pessoa normalmente entra logo para o grupo A. O resto vem ... à medida que as meninas do grupo A vão saindo, as do grupo B ocupam os seus lugares.” (ExAI8)

A par dos alunos mais velhos, também entram alunos mais jovens, quando o professor lhes reconhece capacidades excepcionais. Nas palavras do ex-aluno ExAI2, são estes alunos, os mais novos, que ficam durante mais tempo no grupo, quem garante a continuidade do bom trabalho que tem vindo a ser desenvolvido.

“...com o avançar do tempo essa pessoa que era pequenina, começa a crescer e depois acaba ela por ser quem dá mais opiniões. Aconteceu aqui, aconteceu connosco. Lembro-me que quem dava mais opiniões era uma

¹¹⁹ As ERD são entendidas como um dos vetores de desenvolvimento qualitativo do desporto escolar, potencializados pelos recursos materiais e humanos, e são constituídas através de um protocolo entre duas ou mais escolas. As ERD têm como objetivos específicos, ao nível dos alunos, para além da realização de atividades de iniciação e de aperfeiçoamento, a realização de atividades de excelência que visam “*favorecer a formação especializada de alunos que demonstrem interesse, capacidades e aptidões excepcionais para a prática de uma modalidade ou disciplina desportiva.*” (GCDE, 2009, p. 10)

rapariga que não era das mais velhas e que nos ajudou muito a nível da artística, que ela tinha muito jeito para a expressão e para a parte artística da ginástica...” (70)

O conhecimento e as amizades anteriores à entrada no grupo, que existem entre os novos membros e os alunos mais experientes, parecem ser muito importantes para a sua aceitação e integração, uma vez que são entendidas pelos novos alunos como um importante apoio, que dará confiança para se relacionarem mais rapidamente com os restantes colegas. Por sua vez, os alunos mais experientes tornam-se mais recetivos quando recebem alguém que já conhecem ou de quem algum colega do grupo já é amigo.

“...como conhecia algumas pessoas, pelo menos algum apoio eu já sabia que tinha. Entrei logo para o grupo A e comecei a fazer amizades com as pessoas que eram da minha idade. Eu acho que fui bem recebida, nunca me senti à parte.” (AIEx7)

Quando já existe amizade entre os alunos, o processo de aceitação e de participação na vida do grupo torna-se, de facto, mais facilitada. Foi o caso das alunas AI2 e AI9, que segundo a opinião da aluna AI11 tinham já uma ligação relativamente próxima com os líderes do grupo e que isso tornou a sua integração mais rápida. As alunas AI17 e AI20, referindo-se à sua própria integração, consideraram que foi facilitada por conhecerem previamente alguns elementos do grupo.

“...como eu entrei com um grupo de amigas foi relativamente fácil e até conhecia outras pessoas no grupo, na altura em que entrei. Conhecia outras pessoas e foi mais ou menos fácil.” (AI20)

“Já não me recordo muito bem, mas acho que foi rápida porque eu já conhecia as pessoas lá de fora.” (AI17)

A importância do conhecimento prévio para a rápida integração no grupo não foi apenas reconhecido pelos alunos que disseram que já tinham um relação de proximidade com os mais experientes, mas também pelos alunos

que, não conhecendo ninguém no grupo, assumiram que essa falta de conhecimento prévio constituiu uma importante dificuldade. O testemunho dos alunos AI15 e AI19 é bastante elucidativo: “ao início é um bocado difícil de interagir” (AI15), “vai-se interagindo, mas aos poucos. Não é tão fácil” (AI19).

A partir dos depoimentos de vários alunos e ex-alunos, como por exemplo os alunos AI7, AI9, AI10, AI13, AI14, AI17, AI18 e AI20 e dos ex-alunos ExAI2 e ExAI7, foi possível verificar dificuldades no processo de aceitação dos novos membros do grupo, que decorriam de situações como: o sentimento de ameaça à posição no grupo, sentido pelos alunos mais experientes em relação aos novos colegas; a forte ligação entre os alunos mais experientes, que nutriam entre si um sentimento de autossuficiência, e a excessiva ligação aos colegas que tinham deixado o grupo. No depoimento que nos deixou, o ex-aluno ExAI2 já assumia que alguns dos mais experientes viam os novos membros do grupo como que uma “ameaça ou algum tipo de afronta” ao trabalho que estavam a desenvolver e que isso criava alguma dificuldade no processo de aceitação dos novos colegas.

“Vou ser sincero. Às vezes não eram muito bem aceites, não. Não porque, na ideia de algumas pessoas acabavam por ser uma ameaça ou algum tipo de afronta, digamos assim, ao trabalho que eles já estavam a desenvolver. Ter que aceitar uma pessoa nova, que vinha com muito menos habilitações desportivas, o que é normal, às vezes demorava um bocadinho ... Mas não durava muito tempo ... porque às vezes o professor tinha que pôr ordem, que pôr regra, e tinha que ser assim porque tínhamos que completar o número de pessoas da ginástica.” (AIEx2)

Quando a aluna AI14 integrou o grupo sentiu alguma dificuldade em se aproximar dos colegas que já estavam no grupo porque, para além de considerar que era muito envergonhada, verificou que o grupo era muito fechado e que se sentiu um pouco à parte. A aluna AI20 também se referiu a esta particularidade do grupo, explicando que a entrada dos novos elementos chocava com um certo elitismo que havia no grupo, um grupo cujo núcleo estava já formado de anos anteriores e de ser, de certa forma, autossuficiente em termos de relacionamentos com significado para as pessoas. A este

propósito, a ex-aluna ExAl7 já nos tinha dito que os colegas “às vezes são um bocadinho agarrados aos que já estão no grupo” e explicou que a integração dos novos membros se dá através de um colega mais antigo que se começa a aproximar dos que entram de novo e que, a partir dessa amizade que começa a ser construída, os outros colegas acabam também por se aproximar. No entanto, referiu ainda esta ex-aluna (ExAl7), que há alguns colegas que “ficam um pouco mais com o pé atrás”, apesar de todos terem consciência de que os novos elementos têm que se sentir integrados, que têm que se sentir bem no grupo, porque o grupo precisa de estar coeso para poder desenvolver um bom trabalho.

“Às vezes são um bocadinho agarrados aos que já estão no grupo. Mas há sempre alguém que se abre mais e por essa pessoa criar amizade, os outros acabam também por se aproximar. Há alguns que ficam um pouco mais com o pé atrás, (...) mas acho que ... agora querem que as pessoas novas se sintam integradas e se sintam bem no grupo ... senão o grupo não vai funcionar bem.” (AlEx7)

As palavras que a aluna Al13 nos deixou têm eco no que disse a aluna Al18 (“acho que ao primeiro, não são muito bem aceites porque estamos habituados sempre ao mesmo grupo”) e refletem a dificuldade em cortar o ‘cordão’ com os amigos que terminaram a participação no grupo. Amigos a quem apoiaram e que foram apoio, amigos com quem riram, choraram, concordaram e discordaram, amigos com quem cresceram e fizeram amizades para a vida. Disse-nos ainda a aluna Al13 que foi um ano particularmente difícil por terem saído muitos amigos “especiais, mesmo da família”, em quem sentiam total apoio, e que foi verdadeiramente difícil ver sair essas pessoas.

“Este ano foi (...) um choque, porque saiu muita gente, saíram pessoas que nós conhecíamos e que já eram totalmente especiais, mesmo da família, pessoas por quem fazíamos tudo (uns pelos outros). E é difícil vermos as pessoas irem embora. Acho que este ano foi mais difícil do que nos outros anos.” (Al13)

Esta aluna (A113) assumiu que é *“uma rapariga que sofre muito de saudades”* e que, ver as pessoas amigas *“irem embora e entrarem outras (...) é difícil”*. As alunas A17 e A19, dois novos membros do grupo, sentiram a distância que inicialmente as colegas mais experientes impunham e referiram-se a esse facto do seguinte modo: a aluna A17 disse que a maior parte dos colegas os tinham recebido muito mal, que os recebeu *“como pessoas para completar o grupo e que estão lá para fazer número”*; a aluna A19 assumiu que provavelmente *“algumas [colegas] (...) não queriam a nossa entrada porque estavam habituadas aos anteriores e não se juntam muito a nós”*. O aluno A10 assume que, de facto, numa primeira fase o grupo é pouco simpático para com os novos elementos e que tende a criticar as suas competências gímnicas, mas que posteriormente os acolhe bem e sente como seus: *“começamos a treiná-los e assim já os comparamos igualmente”*. A informação deixada por este aluno sugere-nos que o grupo terá inicialmente alguma dificuldade em aceitar pessoas que, apesar de poderem ter potencial para evoluir, serão percebidas como não tendo desenvolvidas as competências que o grupo considera desejáveis. O receio em relação à capacidade futura dos novos colegas está bem patente no depoimento da aluna A117, quando nos disse: *“nós também temos receios quando eles entram. Será que vão corresponder às expectativas?”*, e continua, *“E quando eles respondem, a gente fica muito contente”*. Esta preocupação com a evolução dos colegas é central para o grupo e prende-se com o facto de ser um grupo muito competitivo, um grupo que procura ganhar sempre todas as competições.

Ter que aceitar um novo elemento no grupo, mesmo vindo dos grupos de formação, leva sempre o seu tempo. De qualquer modo, e apesar de haver algumas dificuldades iniciais, como acabamos de referir, o tempo necessário a esta aceitação não é muito prolongado, não só porque o grupo compreende que precisa dos novos colegas para se poder preparar para as competições e que precisa de começar a trabalhar junto desde cedo, mas também porque o professor tem o cuidado de criar condições que promovem a estabilização do grupo: no treino, o professor vai incentivando os alunos mais experientes a

aproximarem-se dos novos colegas e a serem cuidadosos com eles, e simultaneamente, vai estando mais próximo dos alunos que entraram de novo, incentivando-os a trabalharem e a acreditarem que irão ter papéis importantes no grupo.

Foi o professor que começou a chamar à atenção dos elementos do outro grupo. Houve um treino em que saímos daqui totalmente desmotivados. O grupo que entrou novo da B [grupo de formação] saiu daqui totalmente desmotivado. Eu saí. O professor chegou lá fora e (...) disse-nos que isto era uma fase. Sempre que saíamos do treino o professor tinha sempre uma palavra para connosco. O professor foi a chave para nós continuarmos aqui com alguma motivação.” (ExA17)

“...houve um treino em que estava a ser treinada uma coreografia em que participavam só os que já eram do grupo do ano passado e os que não estavam na coreografia foram embora. Então, quando estávamos a ir embora, o professor chamou-nos e disse-nos que tivéssemos força para continuar porque dali a algum tempo iríamos ter um papel mais importante. E nós sentimos que isso é o que está a acontecer neste momento.” (A18)

Na opinião dos ex-alunos, a própria preparação para as competições leva a que os jovens vão começando a interagir, que vão começando a conhecer-se e que vão aprendendo a gostar uns dos outros: (1) os novos membros vão-se percebendo como elementos do grupo, vão ganhando algumas das suas características e vão ficando mais confortáveis, apesar de se perceberem menos competentes do que os que têm mais experiência;

“Recordo que ao início... havia sempre aquela coisa de «oh meu Deus, será que algum dia vou fazer igual, vou ser igual?» Eu tinha um bocado de receio mas elas eram muito simpáticas. Ajudavam-me.” (ExA16)

(2) os alunos mais experientes aprendem a ver os novos colegas com direito a participar no trabalho do grupo e dão-lhes o apoio que consideram ser necessário. Este processo decorre, em princípio, até à primeira exibição, o que em termos de tempo não ultrapassa muito os dois meses.

“Normalmente, precisávamos da primeira exibição em grupo para as pessoas se sentirem da casa. (...) Mas eu acho que aquando da primeira competição, nós sentíamos que precisávamos da pessoa e a própria pessoa sentia-se parte integrante.” (ExAI6)

“Eu acho que costumava demorar mais ou menos até começarmos a trabalhar a sério no grupo... O grupo não evolui se não se fizer e essa pessoa, se está lá, como tem que fazer connosco também tem que ser aceite. Tem obrigatoriamente que ser aceite. Depois, é um processo automático. A pessoa está lá, ok, tem que estar e mesmo que uma pessoa não goste muito dela, mas depois vamos conhecendo melhor, afinal é uma pessoa porreira, vamos começando a falar e ao final de um mês, mês e meio, no máximo dois meses, já é toda a gente amiga de toda a gente. E isso era bom porque ajudava a fechar o grupo, no sentido de nos darmos todos muito bem uns com os outros.” (AIEx2)

Com a saída de alunos que têm um papel central no grupo, os seus papéis têm que ser assumidos por outros colegas. Foi o que aconteceu no ano em que observamos o grupo: os papéis tiveram que ser redistribuídos. Tinham saído, por exemplo, a ex-aluna ExAI3, que chegou a participar como federada na Taça de Portugal de Ginástica Acrobática e que era *“uma ginasta que dava brilho ao esquema”* (AI7) e a ex-aluna ExAI7 que tinha liderado o grupo no último ano. À exceção das funções deixadas pela ExAI7, os restantes papéis foram negociados pelos alunos, através de um processo em que a competência gímnica e a capacidade de expressão corporal foram argumentos importantes, e onde os anos de permanência no grupo, a experiência acumulada e as amizades tentaram (insistentemente) impor-se. Para liderar o grupo e assumir a responsabilidade de coordenar a construção dos esquemas de grupo, o professor optou pelos alunos AI15 e AI16 porque percebeu que tinham *“uma capacidade de coreografar (...) que os outros alunos ainda não têm ou não têm mesmo”* (1ª entrevista). Numa primeira fase, estes alunos tiveram muitas dificuldades em conseguir que as colegas conseguissem distinguir os papéis de amigo e de líder: o aluno AI16 disse que foi um ano

difícil porque tinha que estar sempre envolvido nos problemas que essas colegas provocavam; o aluno AI15 assumiu que as colegas faziam pressão para que lhes fossem sempre atribuídas posições de destaque no esquema e que, pelo facto de nem sempre considerarem essa pretensão houve alguns conflitos, mas depois *“elas [as colegas] foram-se habituando e a gestão começou a ser melhor”*. Este aluno (AI15) falou-nos ainda da dificuldade em gerir o tempo de treino, porque os colegas nem sempre estavam dispostos a treinar, o que lhe provocava alguma desmotivação, um certo desconforto e incerteza acerca do modo como era apreciado o seu trabalho.

“...elas ao verem-me como amigo não sabem separar as coisas e então é mais difícil de trabalhar, porque pensam que lá por ser amigo delas tenho que as pôr no topo e às outras tenho que a pôr abaixo delas. Não sei se me entende. E é difícil trabalhar assim, é difícil conjugar e já houve muitos problemas este ano por causa disso, por causa de elas não saberem separar a amizade com o trabalho.” (AI15)

“Quando há discussões, eu e o AI15, falo por nós, estamos quase sempre no meio por sermos líderes.” (AI16)

“...desmotiva completamente. Nós vamos para lá cheios de planos, com coisas para fazer, tudo planeado. E depois chamamos uma vez, chamamos duas, chamamos três e elas não correspondem, acho que, na nossa maneira de pensar, elas estão a, tipo, mandar-nos calar ou «vai-te embora», ou assim qualquer coisa. Nós nem sabemos se elas gostam do nosso trabalho ou não. E isso provoca um certo desconforto”. (AI15)

Nós próprios presenciamos situações de amuo e mesmo de recusa por parte de alunas com mais voz no grupo, assim como muito desperdício de tempo de treino. A aluna AI7 chegou a falar em *“guerra de liderança”* e na vontade de *“estar na linha da frente”*.

“Com a saída da ExAI3 querem ocupar o seu lugar: «agora sou eu!». Há guerra de liderança porque muitos queriam estar na posição que outros estão. Querem todos estar na linha da frente”. (AI7)

Com o passar do tempo estas situações foram sendo resolvidas e o grupo percebeu, com a intervenção do professor, que o trabalho dos líderes teria que ser considerado e respeitado. O professor falou-nos de uma “*relação [que] é construída*” entre os líderes e os restantes elementos do grupo. Falou-nos de uma relação em que “*de início houve muitos problemas, houve muitas dificuldades*”, que foram sendo superadas e que estes alunos passaram a ser vistos como líderes, passaram a ser aceites “*no esquema e fora ... [eram vistos como] colegas*”. A aluna AI19 também falou neste sentido quando nos disse que ao longo do tempo começaram “*a aceitá-los melhor*”.

“...este ano, de início houve muitos problemas, houve muitas dificuldades, mas as coisas agora estão bem. Todos aceitam esses alunos que eu coloquei como líderes, entre aspas, que orientavam o esquema. Elas aceitam-nos no esquema e fora são colegas. Essa aceitação foi-se construindo, com dificuldades, com adversidades, com problemas que foram surgindo e que fui tentando colmatar. E graças a Deus que as coisas agora estão a rolar ... estão a rolar muito bem.” (Professor, 1ª entrevista)

Quando entrevistámos os alunos, escutámos grandes elogios acerca do trabalho dos colegas que lideraram o grupo, mas também ouvimos vozes discordantes (AI13 e AI18) e algumas críticas acerca do modo como um dos colegas se dirigia ao grupo (AI4, AI5, AI6 e AI7), apesar do trabalho que o professor foi fazendo com os líderes. Para além de os elogios serem em número superior às críticas, será de considerar que esta foi a primeira experiência de liderança dos dois jovens. Em relação às apreciações positivas, ouvimos: “*eles agora estão a fazer um excelente trabalho*” (AI10); “*Eles são mesmo muito preocupados connosco e tentam ao máximo dar-nos apoio*” (AI11); “*...o que eles estão a fazer é um esforço muito grande. Estão a abdicar do seu tempo, de outras coisas, só para aquilo. E daí eu os admirar muito*” (AI12); “*foi um bocado difícil arrançar, mas agora está muito melhor por causa de eles insistirem sempre muito em nós*” (AI14); “*eles estão a desempenhar um bom trabalho (...) foram mesmo feitos para fazer isto (...) muitas vezes também fervem em pouca água, mas sobretudo têm paciência connosco*” (AI19); “*estão*

a fazer um bom trabalho, pelo que nós podemos ver no nosso esquema” (AI9); “eles acabam por fazer de nós um grupo” (AI1).

As vozes discordantes, apesar de serem apenas duas, devem ser escutadas no âmbito deste trabalho, porque elas prendem-se muito com o valor que o grupo dá à possibilidade de poder pensar de forma diferente, de poder discordar, de poder sugerir sem se sentir amarrado. Um valor que o professor incutiu nos alunos, quando lhes ensinou a importância de assumirem uma atitude crítica, de treinarem a autonomia e de agirem com responsabilidade. Uma das vozes discordantes (a AI13), que resume de uma forma muito clara a opinião da outra colega (a AI18), disse que apesar dos colegas AI15 e AI16 terem melhorado o seu desempenho, precisavam de ter sido mais pacientes e compreensivos, porque aos *“berros (...) não resolve nada”*¹²⁰. No entanto, disse compreender que a sua atuação teria a ver, não apenas com a grande vontade de mostrarem que eram competentes e que era possível ganhar competições com aquele grupo (que estava a ser renovado), mas também, com o facto de estar a ser um ano de aprendizagem.

“Eles estão mais pela vitória, estão muito com a ganância de ganhar (...) Acho que eles querem mandar muito e nós não conseguimos estar presos, queremos ter autonomia, queremos dar a nossas opiniões e acho que às vezes eles nos prendem e querem mandar e nós não gostamos que mandem em nós. Mas, pronto, eu compreendo. Acho que eles querem mandar para fazermos uma coisa bonita, para conseguirmos ganhar. Mas acho que menos nervosismo, porque eles são muito nervosos, acho eu menos nervosismo, mais calma, mais compreensão, acho que era melhor para o grupo. (...) É a primeira vez que estão a coreografar o grupo, (...) mas claro que eles evoluíram. (...) acho que este ano foi uma experiência para eles e, para o ano, se eles continuarem a coreografar o nosso grupo, eles já vão ter uma maneira de liderar diferente: com mais calma, a compreender melhor quando nós começamos a falar muito. Acho que os berros e o dizerem «parem se não vou-me já embora», acho que não

¹²⁰ As três alunas mais novas (AI4, AI5 e AI6) e a aluna AI7 também se referiram a algum nervosismo, sobretudo por parte de um dos colegas e de que esse facto acabava por influenciar o seu desempenho.

resolve nada. Mas acho que para o ano eles podem ter uma maneira diferente de liderar porque este ano foi uma experiência.” (A113)

Contrariamente à opinião destas ex-alunas (a A113 e a A118), que reivindicavam poder para intervir, a aluna A120 assumiu que os líderes deveriam ser mais ouvidos (deveriam ser “*eles a falar, não os outros*”) e que “*a liderança devia ser um bocadinho mais vincada*”. Esta divergência de opinião traduz bem a dificuldade de trabalhar com este grupo, onde uma decisão dificilmente serve a todos.

4.2.1.2 Da participação periférica legítima à participação plena

O grupo reconhece que o caminho se faz caminhando, que é preciso dar passos no sentido da aceitação dos novos membros no grupo para que posteriormente se possam ir conhecendo melhor, para que se vão criando amizades, para que os alunos se vão sentindo como família, como nos referiu a aluna A113, porque só se sentindo como família é que estarão verdadeiramente integrados: “*uma pessoa integrada (...) é mais um membro (...) da família*”. Ora, segundo este ponto de vista, o processo de integração, neste grupo em concreto, parece demorar muito tempo, porque as “*grandes amizades*” surgem, como nos disse o aluno A115, “*passados alguns anos*”.

“...uma pessoa integrada no grupo é uma pessoa que vai fazer parte da nossa família, que tem que estar lá quando nós precisarmos, como nós estaremos lá quando eles precisarem. Por isso, é mais um membro, não do grupo, mas da família: os amigos, os verdadeiros amigos. Uma pessoa integrada (...) tem de fazer parte de nós. Pronto, ajudar-nos e ser ajudada por nós, também.” (A113)

Na opinião de vários alunos, como por exemplo a A111, a A115, a A117 e a A120, estar completamente integrado significa ser capaz de contar segredos no grupo (A111), ter confiança nos colegas e aceitar brincadeiras (A115), andar nos quartos de uns e de outros durante as estadas (A117) e conseguir brincar e ter conversas sérias com todos os colegas (A120).

“Que dá tudo por tudo e que não tem problemas em contar certos segredos no grupo.” (A11)

“...ter grandes confianças (...) com as pessoas, dar-se bem com elas, não levar a mal certas brincadeiras...” (A15)

“Quando eles se sentem à vontade, (...) entram nas brincadeiras (...), quando vamos para fora [e ficam] connosco nos quartos uns dos outros.” (A17)

“...conseguir ter conversas sérias e brincadeiras, ao mesmo tempo, com todos os elementos.” (A20)

Apesar da saída de alunos poder causar sofrimento e deixar saudade nos que ficam, o grupo procura criar um ambiente que facilite a integração dos novos membros porque tem consciência de que precisa dos colegas para completar o grupo e para poder continuar a obter resultados desportivos de excelência. O processo de integração dos novos membros, como veremos a seguir, varia de aluno para aluno e é fortemente influenciado: (1) pela idade dos novos membros e do papel que vão desempenhar; (2) pelas características pessoais de cada um; (3) pela qualidade gímnica e capacidade que têm para interpretar as coreografias; (4) pelo modo como os alunos mais experientes conseguem acolher os colegas; (5) pelas oportunidades que são proporcionadas aos jovens para que se possam dar a conhecer fora do contexto do treino e para que possam começar a desenvolver novas amizades; (6) pelo tempo de permanência no grupo; (7) pelo conhecimento pessoal e amizade que já tenham com os alunos mais experientes, à data da entrada no grupo, como já referimos em 4.2.1.1 Renovação do grupo.

4.2.1.2.1 Idade e competência gímnica

O modo como os alunos mais experientes percebem a competência gímnica dos novos membros tem importância no processo de aceitação destes colegas e no tipo de participação que lhes é permitida ter no grupo, quer em relação aos papéis que lhes podem ser destinados, porque a competência gímnica influencia positivamente a atribuição de papéis com maior importância

e mais destaque nas coreografias, quer em relação à possibilidade de serem ouvidos e de participarem ativamente nas discussões e tomadas de decisão. Como nos referiu a aluna AI18, o grupo foca-se muito nas competências dos colegas porque as próprias coreografias obrigam a que sejam realmente bons executantes: *“É mais porque o nosso esquema é muito dinâmico (...) nós fazemos coisas completamente diferentes, estamos sempre a mudar os temas e o estilo”*, disse a aluna AI17.

“...se entrar com mais experiência acho que se vai relacionando melhor, acho que se vai adaptando mais depressa.” (AI13)

“Eu acho que eles se focam é mesmo na qualidade das pessoas. Acho que a diferença é mesmo ... se a pessoa tem mesmo qualidade, se tem mesmo jeito para aquilo ou se não, se é só para fazer número.” (AI18)

Quando o grupo começou a considerar que precisava de integrar nos esquemas (que levava a competição) exercícios de maior grau de complexidade, como os lançamentos com mortais múltiplos, surgiu a necessidade de ter bons volantes, e isso implicou integrar no grupo alunos mais novos e com capacidade para dar resposta às novas exigências.

Como o grupo participa em competições de ginástica de grupo e de ginástica acrobática, estes alunos que entram com idades mais baixas são atentamente observados pelos colegas mais velhos na perspetiva de poderem vir a integrar pares e/ou trios para competirem nas provas de ginástica acrobática. A preocupação em identificar novos valores reflete a grande importância que o grupo tem dado aos bons executantes e é motivo de satisfação e de orgulho para os alunos mais jovens, quando sentem que são recebidos deste modo, porque se sentem bem e, de certa forma, sentem-se importantes. Por exemplo, a ex-aluna ExAI3 referiu-nos que foi bem recebida porque sentiu o interesse de colegas em a integrarem desde logo num trio feminino e num par misto de ginástica acrobática. Por sua vez, a ExAI5 falou de duas ou três colegas que desde o início mostraram muito interesse em

trabalhar com ela, também com vista à participação em competições de ginástica acrobática.

“...nunca mais esqueço. Foi muito bom! ... Mesmo no primeiro dia eles andavam a puxar-me uns para um lado e outros para o outro porque queriam que eu ficasse o par do ExAl2, depois já queriam que eu ficasse num trio feminino. Toda a gente me queria, por isso fui muito bem recebida.”
(AEx3)

“...eu lembro-me de me ter sentido importante por ver duas ou três raparigas que pareciam que me estavam a disputar. Eu pensava: «é lá, o que é isto?». Eu era pequenina (...) Senti-me lindamente... Acho que a parte da sensibilidade de receberem até fez com que começasse a ir e a ter o gosto pela ginástica.” (AEx5)

Estes alunos mais jovens, em quem o grupo deposita sempre muita confiança, são bem recebidos e aceites pelos colegas que têm mais voz no grupo e gozam (também) da sua proteção. Contrariamente aos mais jovens, os alunos que entram com mais idade nem sempre são recebidos com o mesmo cuidado, não só por a sua entrada poder ser vista como uma “*ameaça ou algum tipo de afronta*”, como tivemos já oportunidade de referir, mas também porque vão ocupar um lugar que pertencia aos amigos que tantas saudades deixaram (Al13). Com os alunos mais novos esse problema não se coloca porque entram para ocupar um lugar que só eles o podem preencher – entram como volantes – por serem mais leves do que os colegas que desempenhavam este papel e que entretanto foram crescendo e já não o podem continuar a fazer. Estes alunos mais novos proporcionam ao grupo a possibilidade de continuar a fazer esquemas gímnicos com elevado grau de dificuldade, em que chegaram já a fazer lançamentos para triplo mortal. Para além disso, os alunos que entram com menos idade são vistos como ginastas promissores que, um dia, hão de ter um papel importante no grupo, podendo eventualmente vir a liderá-lo. Portanto, estes colegas são muito desejados e conseqüentemente muito bem aceites. Entre os atuais alunos, a Al4, a Al5, o Al10 e a Al13, atuais volantes do grupo, deram-nos conta do carinho, do apoio e da proteção dos

colegas mais experientes: a aluna AI4, novo membro do grupo, disse que foi convidada a entrar e que se sentia apoiada porque os colegas estavam a gostar do seu desempenho e que a estavam a incentivar a treinar exercícios mais complexos; o aluno AI10 sublinhou a importância que o grupo lhe atribuiu e a aluna AI13, uma das vozes mais influentes no grupo, lembrou que o grupo cuida, protege e não desiste dos jovens em quem reconhece competências excecionais, como foi no seu caso.

“Eles pediram para entrar e ensinaram-me novas coisas. (...) ajudaram-me a treinar e um dia quiseram experimentar e eu fiz. Eles ficaram contentes comigo. E agora querem ... e agora temos que fazer coisas mais elevadas.”
(AI4)

“...fui para o treino da A [Grupo A] e eles começaram a fazer lançamentos comigo, gostaram de mim e entrei bem.” (AI10)

“...quando entrei ... eu era mais pequenina, mais novinha, (...) era um pouco tímida (...) Lembro-me perfeitamente que a (...) e a ExAI8 pegavam em mim e tentavam aproximar-me do ExAI2 e eu batia no ExAI2, não queria falar com ele, não gostava dele. Quando eu entrei era assim um bocadinho ... não interagia com eles. (...) fui mudando com a idade (...) com o passar do tempo fui interagindo e fui fazendo parte da família Gimnocerco, da família que nós somos.” (AI13)

Enquanto os alunos mais novos são observados com expectativa e entusiasmo em relação ao seu desempenho pelos colegas mais experientes, os mais velhos são submetidos a uma avaliação crítica e feroz, que procura identificar as suas potencialidades olhando através das fragilidades: “...ao início a gente critica porque ... «Ah, eles não sabem nada»” (AI10).

“Quando são mais novinhos (...) como «ah, são fofinhos e quê ...», cuidam melhor dos pequeninos. Quando são grandes, como eles já atuam por si, já têm os seus pensamentos e não precisam que ninguém tenha que os estar ali a apoiar, tenha que estar sempre ali em cima deles, é diferente: é mais um. É assim que se pensa. Dão mais atenção aos pequenos, claro.” (AI15)

No entanto, fruto da maior proximidade de idades, quando os alunos entram mais velhos (com 15, 16 ou 17 anos) precisam de menos tempo do que os mais jovens para começarem a ser ouvidos pelos colegas mais experientes, não só porque têm uma maior capacidade para conseguirem perceber as dificuldades referentes ao trabalho do grupo e para se envolverem na procura de soluções, mas também porque acabam por desenvolver relações de amizade, num tempo que vai para além do tempo que passam no ginásio. Estas amizades parecem ter, de facto, uma grande importância para uma participação cada vez mais centrípeta no trabalho conjunto que é realizado no grupo.

4.2.1.2.2 Características pessoais

A maior ou menor facilidade que os novos membros têm em se aproximarem dos colegas que permaneceram no grupo (os mais experientes) e em participarem nas suas brincadeiras parece influenciar o tempo necessário para que comecem a ser ouvidos e comecem a participar nos processos de tomada de decisão.

Ser uma *“pessoa animada, divertida”* (A15), *“ser espontânea”* (A16), relacionar-se *“com muita facilidade”* (A120), são características que promovem a aproximação entre os jovens e o comprometimento e compromisso conjunto (A15). Participar nas brincadeiras com outros e aceitar que brinquem consigo são também comportamentos valorizados no grupo (A11, A16 e A17), porque esta aproximação, esta capacidade para estarem juntos, esta capacidade de se adaptarem às características do grupo (A120) é, como nos disse a aluna A18, *“uma boa forma de ficarmos todos unidos e todos bem uns com os outros”*.

“Têm que ser desinibidos. Nós brincamos com tudo e mais alguma coisa. Por vezes até podem pensar que a gente está a criticar, que está a enxovalhar, mas não, nós gostamos de brincar. E gostamos que as pessoas brinquem connosco. Nós somos muito brincalhões.” (A17)

“...vêm para um grupo em que eles é que se têm que adaptar à maneira do grupo. Então, se essas pessoas estiverem dispostas a adaptarem-se, acho

que sim, acho que conseguem integrar-se completamente, agora se não tiveram, acho difícil.” (AI20)

Pelo contrário, a timidez, o facto de se ser calado, de não emitir opiniões e de não procurar a aproximação aos mais experientes, pode impedir que um aluno seja realmente aceite e integrado no grupo (AI11, AI12, AI13, AI15, AI16, AI17, AI19 e AI20), porque quando se coloca à margem das brincadeiras do grupo, como nos disse o aluno AI15, *“não está connosco, põe-se de parte, sei lá ... não convive connosco, com o resto do grupo”*. A este respeito, a ex-aluna ExAI3 foi muito clara ao referir que no último ano em que esteve no grupo entraram dois alunos que tinham formas distintas de estar: um dos colegas sentiu-se muito à vontade logo desde o início do ano, *“brincava muito connosco, não tinha problemas de dizer fosse o que fosse”*; o outro colega esteve até ao final do ano e não falava, parecia ter medo de comunicar, *“tinha medo de falar connosco e não sei porquê ...juntar-se ao grupo, neste grupo não é difícil. ... A pessoa é que tem que se pôr à vontade”*. Os depoimentos dos ex-alunos ExAI1, ExAI2 e ExAI4 foram no mesmo sentido: *“há pessoas que têm personalidades diferentes e demoram mais tempo”* (ExAI1); *“... sou muito extrovertido por isso ... fiz logo amizades ...”* (ExAI2); *“não havia um tempo específico... Dependia da forma como a própria pessoa se abria para a integração no grupo.”* (ExAI4).

“Claro que há pessoas que têm personalidades diferentes e demoram mais tempo, mas o grupo era muito alegre, muito divertido...” (AIEx1)

“...fiz logo amizades com os mais velhos e meti-me logo no grupo dos mais velhos. E também porque entrei já demasiado tarde. Entrei com 17 anos e por isso é que me pude incluir logo com esses mais velhos.” (AIEx2)

“Não havia um tempo específico. Dependia da maneira de ser de cada um, se se integrava melhor ou pior. Dependia da forma como a própria pessoa se abria para a integração no grupo. Era importante que se quisesse integrar, porque se falássemos para a pessoa e ela não falava muito, acabava por ficar assim um bocadinho distante. Mas nós sempre tentámos integrar as pessoas de forma igual.” (AIEx4)

A alegria que tanto caracteriza este grupo parece, em alguns casos, ser um obstáculo à aproximação dos novos alunos. A aluna AI13 assumiu que são muito divertidos, que estão sempre a brincar, e que isso pode, nos casos dos alunos mais tímidos, levar a que criem alguma barreira. De facto, o grande à vontade, a amizade e as brincadeiras que existem entre os alunos mais experientes cria alguma inibição nos novos membros, enquanto se percebem como elementos estranhos ao grupo. Por exemplo, referindo-se aos primeiros meses de trabalho conjunto: a aluna AI3 (novo membro) disse que os colegas mais experientes não os chamavam para junto deles e que não os convidavam para irem ao cinema ou à praia e a aluna AI1 considerou que ficavam um pouco à parte porque os colegas mais experientes davam-se muito bem entre eles e estavam “*sempre na palhaçada*”. Normalmente, este problema começa a ser resolvido por volta do segundo mês de trabalho (AI12), mas são as saídas em que passam mais tempo juntos a conviver que ajudam a resolver estes constrangimentos. Há, no entanto, situações que são mais difíceis de resolver. Com a aluna AI19, assim como com outros jovens, a timidez foi (tem sido) um problema. Esta aluna assumiu ser um caso extremo porque está há seis anos no grupo e ainda não se considera totalmente integrada. Disse que durante os três primeiros anos não se conseguia sentir à vontade no grupo e justificou o seu caso com o facto de não conseguir falar à vontade com todos os colegas por não sentir uma verdadeira amizade: “*há outros que não são amigos, amigos, percebe? São amigos mas colegas de grupo (...) não passa disso*” (AI19).

“...elas podem pensar que as estamos a pôr de parte, mas por vezes elas é que não facilitam a integração entre o grupo, porque podem ser mais tímidas, podem não deixar algum de nós se aproximar por sermos diferentes; elas são mais calmas e nós somos mais brincalhões. Eu acho que o que lhes falta, principalmente, é perderem um bocado da timidez e tentarem-se aproximar mais de nós, estarem mais à vontade connosco, não terem medo de interagir connosco.” (AI13)

Portanto, serem divertidos, extrovertidos e humildes, como nos disse a aluna AI12, parece facilitar a aceitação e uma participação cada vez menos periférica no trabalho conjunto que é feito no grupo.

4.2.1.2.3 Da aceitação à integração: um percurso com obstáculos

O processo de integração dos novos membros neste grupo nem sempre é fácil. Esta perceção foi-nos transmitida pelo professor, por alguns dos alunos mais experientes e pelos novos membros.

Como nos tinha sido já referido pelos ex-alunos, os dois primeiros meses do ano são normalmente necessários para que comece a haver uma aproximação entre os novos membros e os alunos mais experientes, e de facto, no ano em que fizemos o acompanhamento do grupo esse tempo voltou a ser necessário. Foi um tempo em que os novos membros tinham vontade de criar amizade com os colegas mais experientes, mas esbarravam na indiferença de um grupo fechado, que é constituído (na sua maioria) por amigos que se conhecem há vários anos e que vivem perto uns dos outros (AI8), foi um tempo em que se sentiam ignorados pelos colegas que os tinham recebido.

“Nós somos muito esforçados e também queremos fazer amizades aqui dentro, só que às vezes não é muito possível porque eles já têm uma amizade de há muitos anos.” (AI8)

E esse afastamento era bem visível não só pelo modo como se relacionavam, mas também pela forma como se agrupavam quando não estavam a treinar: os mais experientes conversavam e brincavam entre si; os novos membros iam trocando opiniões mas mantinham-se reservados e afastados dos colegas.

“A princípio eram os alunos que já estavam no grupo A, num lado, e as que entram este ano, no outro.” (AI3)

A par desse distanciamento, os novos alunos sentiam-se constrangidos, não só porque tinham vergonha de treinar junto dos colegas que já estavam há mais tempo no grupo (AI2), mas também porque quando faziam *“alguma coisa errada, [os mais experientes] começavam-se a rir e isso deita muita gente*

abaixo” (A18). Apesar da vontade em superar estas situações, os novos alunos deparavam-se com a tendência que os colegas mais experientes tinham em lhes imputar responsabilidades nos casos em que os exercícios que faziam em conjunto corriam mal, mesmo quando não eram eles (os que tinham acabado de entrar no grupo) a cometer os erros. A ligeireza com que os alunos mais experientes os responsabilizavam pelos erros de execução criou um certo desconforto nos novos alunos e levavam a alguma desmotivação (A13), chegando a pensar na possibilidade de abandonar o grupo (A12). No entanto, as amizades que foram criando e as aprendizagens que iam fazendo (e a confiança que isso lhes dava) acabavam por compensar as críticas infundadas e isso levava a que fossem “*deixando de ter vontade de desistir*” (A12).

“Quando se estão a fazer lançamentos ou nas plataformas, quando alguma coisa corre mal, a culpa é sempre das que entraram. E muitas vezes nós é que estamos certas e elas é que estão mal, mas temos que nos calar para não ...” (A12)

Quando os novos alunos começaram a ser integrados nas coreografias, sentiam que eram sempre uma segunda escolha, sentiam que não os achavam merecedores de confiança e não acreditavam no seu valor,

“...os da B [grupo de iniciação] são um bocado postos de lado em termos de coreografias, ou porque não confiam ou porque eles estão há mais tempo. Acho que é por causa disso.” (A19)

e quando lhes atribuíam uma função davam pouco tempo para treinar, não os ajudavam o suficiente e quando não estavam a conseguir fazer bem eram retirados das coreografias.

“...tivemos que aprender a coreografia dos chapéus. Primeiro eram só eles [os mais experientes], depois integraram-me a mim e deram-me aquele dia para aprender. Estava a fazer mal, estava a ser observada e concluíram que eu não sabia fazer, mas também não me ajudaram. E isto sente-se e sentimos que não somos a escolha para certas coisas, para certos lugares do esquema, e já não falo em coreografias.” (A17)

Ao facto de se sentirem ignorados nos momentos em que não estavam a treinar, de se sentirem preteridos, de sentirem uma certa injustiça quando lhes eram imputadas responsabilidades que não tinham, os novos membros ainda se sentiam desconsiderados porque nem sempre eram ouvidos e as suas opiniões não eram muito valorizadas. Por exemplo, as alunas AI3 e AI1 disseram que as suas sugestões só eram escutadas se fossem referentes a exercícios em que participassem.

“Dizem, «oh, cala-te, deixa resolver isto». É a resposta que se ouve muitas vezes, quando estamos fora do exercício.” (AI.1)

A opinião veiculada pela aluna AI7 está alinhada com a opinião das colegas AI3 e AI1: “... *A opinião de todos devia ser igual e isso ainda não há dentro do grupo*”. No entanto, disse-nos também que valia a pena conversar com os líderes porque eles procuravam encontrar soluções para os constrangimentos apresentados. A importância da negociação está bem presente na opinião que esta aluna nos deixa sobre a importância de dizer “*eu não gosto*”.

“Eu acho que eles não valorizam o que deviam valorizar. A opinião de todos devia ser igual e isso ainda não há dentro do grupo. Não é dada a mesma valorização à opinião de toda a gente. Mas sei que chegamos à beira do AI15 ou do AI16 (...) e lhes dissermos «isto está mal, ou (...) eu não gosto de fazer esta figura», eles mudam. Isso já aconteceu comigo. (...) É importante começarmos a dizer «eu não gosto», porque, no fundo, aqui somos todos iguais.” (AI7)

Os novos membros consideraram que os líderes tiveram um papel extremamente importante no modo como foram começando a participar no trabalho do grupo. Deram-lhes sempre muito apoio, ouviram-nos, ensinaram-nos com paciência e incentivaram-nos a continuarem a trabalhar, como referiram as alunas AI1, AI2 e AI3: “*foram eles que desde o princípio nos integraram no grupo*” (AI3), foram eles que tiveram o cuidado de “*dar apoio aqueles que estão em baixo e para baixar a ‘crista’ aos que estão em cima*” (AI2) e foram eles que procuraram “*igualar*” e “*fazer de nós um grupo*” (AI1).

Percebendo bem a dificuldade pela qual os alunos estavam a passar, o professor deu sempre muito apoio aos novos membros e esse apoio, claramente percebido pelos jovens, era dirigido não apenas ao apoio pessoal, a que já nos referimos no capítulo 3.2.2 Relação personalizada com os alunos, mas também em relação aos exercícios gímnicos e às coreografias. A este propósito, a aluna A17 referiu que o professor mostrava urgência em corrigir os erros que os novos membros iam cometendo, de forma a evitar que ficassem expostos às críticas dos colegas que estavam há mais tempo no grupo.

“Nós, que viemos da B [grupo de iniciação], sentimos muito apoio do professor na parte técnica e coreográfica. Se ele vê que está alguma coisa mal é o primeiro a abordar-nos para não termos que ‘levar’ com certas bocas dos outros colegas.” (A17)

A par do apoio direto aos novos alunos e das conversas que teve com os alunos mais experientes, para que fossem tolerantes em relação às dificuldades dos colegas e os ajudassem a ser melhores ginastas e a sentirem-se valorizados no grupo,

“...eu confesso e sei reconhecer que já cheguei a ser muito mazinha para elas e que provavelmente posso ter feito alguma delas ter-se sentido mal. Reconheço isso, mas o professor veio falar comigo e eu disse-lhe ... pedi desculpa porque realmente não foi minha intenção (...) Mas pronto, o professor veio falar comigo e eu acho que melhorei muito nesse aspeto, de tentar ver que eu aprendo as coisas rápido mas elas podem não aprender e então eu não posso criticá-las, pelo contrário, tenho é de as ajudar para elas conseguirem ser como eu ou melhores.” (A13)

o professor procurou criar momentos de convívio fora do ginásio, para que os novos alunos e os alunos mais experientes se pudessem começar a conhecer e criar relações de amizade.

A amizade entre os jovens é condição fundamental para que a voz dos novos alunos vá sendo cada vez mais ouvida pelos que têm um papel mais central no grupo e que, dessa forma, vão conseguindo fazer o caminho até à participação plena. Por acreditar que “se não houver convívio fora, nos treinos

também não há” (2ª entrevista), o professor procura aceitar convites para exposições, sobretudo para aquelas em que os alunos permanecem juntos durante dois ou três dias – são excelentes oportunidades para criar e reforçar a ligação entre todos. Lembrou-nos que, por exemplo, para o grupo atual a participação na cerimónia de abertura de Guimarães Cidade Europeia do Desporto tinha sido *“fulcral para a aceitação de novos alunos...”* (2ª entrevista) e que a participação na cerimónia de abertura do Campeonato Mundial do Orientação, promovido pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, no Algarve, também foi muito importante porque os alunos *“estiveram três dias juntos”*, mas que *“nos outros anos são os nacionais e outras saídas...”* que proporcionam esse contacto (1ª entrevista).

Estas saídas que são proporcionadas ao grupo através da intervenção do professor ou por convites feitos ao grupo são também percebidas pelos jovens como uma mais-valia para a qualidade das relações que se estabelecem no grupo, entre os alunos mais experientes e os novos membros: por exemplo, as alunas AI13 e AI14 consideraram que as saídas facilitam a aproximação entre os colegas e que o tempo que passam juntos ajuda a que o grupo se vá tornando cada vez mais unido. Os novos membros também reconhecem a vantagem de estarem juntos fora do treino. A aluna AI9 disse que a estada em Guimarães foi muito importante para a coesão do grupo, a aluna AI7 assumiu que a ligação entre os novos membros e os mais experientes se começou a desenhar na primeira exposição que fizeram (no final do mês de novembro, em Santarém) e que *“foi uma grande ajuda para a integração”*, mas que Guimarães (em Janeiro, no quarto mês de trabalho conjunto) *“foi o virar da página”*, foi aí que sentiu que pertencia ao grupo (opinião partilhada pelo aluno AI8). Os três dias que permaneceram naquele evento permitiu que houvesse uma grande aproximação entre os alunos, muito pela ação dos líderes, disseram as alunas AI1, AI2 e AI3, embora ainda *“com algum distanciamento”*, assumiu a aluna AI7.

Quando entrevistámos os atuais alunos (entrevistas semiestruturadas) quisemos saber até que ponto os novos membros se sentiam integrados no

grupo. A este propósito a aluna AI4, que entrou como volante, disse que se sentia completamente integrada porque os exercícios que fazia eram utilizados nas coreografias e que gostava de tudo o que lhe é proposto para fazer. Talvez por ser muito nova, esta aluna não mostrou ter uma perceção coincidente com a dos alunos mais experientes, que de uma forma geral consideraram que seria a colega que estava menos integrada. Para além da aluna AI4, também os alunos AI7, AI8 e AI9 disseram estar completamente integrados. A opinião da aluna AI9 foi coincidente com a opinião dos alunos mais experientes, uma opinião partilhada pela quase totalidade dos alunos, onde se incluem os três jovens com mais voz no grupo: esta colega já era conhecida de todos os elementos do grupo (AI13 e AI15) e, de entre todos os novos membros, era a que estava mais à vontade quando falava com os mais experientes (AI16)

“...já a conhecíamos de há muitos anos. Ela mora à minha beira, (...) isso facilita também a integração no grupo: uma pessoa que não é do grupo, mas se nós já a conhecemos há alguns anos, quando entra para o grupo é como se já tivesse estado connosco há mais tempo” (AI13)

“Quando a gente se dirige a ela (...) não tem tantos problemas em falar connosco” (AI16)

Em relação aos alunos AI7 e AI8, como de resto em relação às alunas AI1, AI2 e AI3, a opinião dos alunos mais experientes não foi consensual, uma vez que, quando lhes pedimos que nos dissessem quem eram os colegas que estavam já completamente integrados, as respostas que obtivemos situaram-se entre *“estão mais que integrados”* e *“... não acho que esteja ninguém”*. Por sua vez, as alunas AI1, AI2 e AI3 consideraram que havia ainda caminho a percorrer. Disseram-nos: *“ainda se nota a separação”* (AI3); *“Não estou completamente integrada (...) ainda se nota bem a diferença entre as novas (...) e os que já estavam lá.”* (AI.2); *“ainda não estamos bem integradas no grupo porque (...) Se nós não formos ter com eles, muitas vezes ficamos ali sozinhas.”* (AI.1). Destas três jovens, a que foi mais vezes referida pelos alunos mais experientes como estando já integrada (a aluna AI2) foi a única que acabaria por se manter

no grupo. As outras duas alunas, a AI1 e a AI3, vieram a optar por terminar a sua participação no final do ano letivo.

A integração dos alunos no grupo terá passado por quatro fases, embora os momentos de mudança tenham sido diferentes de aluno para aluno e em função da sua idade e das características pessoais a que já nos referimos: (1) a primeira fase correspondeu à entrada dos novos alunos e ao período em que foram estabelecidos os primeiros contactos e em que havia uma clara divisão entre o grupo dos mais experientes e o grupo dos novos membros; (2) a segunda fase, a fase da aproximação, terá tido início no final do mês de novembro quando fizeram a primeira atuação em Santarém; (3) a terceira fase, o “*momento de viragem*” ou o momento em que o grupo se uniu e começaram a ser criadas amizades, como foi assumido pelo professor e pelos alunos, surgiu em Janeiro durante a estada em Guimarães onde permaneceram juntos durante três dias; (4) a quarta fase iniciou-se entre o final do mês de fevereiro e o início do mês de abril (fase das competições distritais), altura em que os novos membros perceberam que já estavam a criar amizades e a entreaajuda era alargada a todo o grupo. Nesta última fase, os alunos já se sentiam como membros de pleno direito e começavam, por isso, a desenhar o seu espaço no grupo.

“Eu agora sou do grupo. Porque se nós não nos sentirmos do grupo, eles também não sentem. Temos que nos sentir assim para começarem a ganhar confiança em nós.” (AI7)

No final de fevereiro, a aluna AI2 disse-nos que no ginásio já sentiam que os colegas mais experientes estavam mais próximos, mas apenas enquanto estavam como grupo¹²¹. No início do mês de abril, a aluna AI7 assumiu que havia já uma maior entreaajuda entre todos, o grupo trabalhava melhor, os novos alunos já não estavam tão “*acanhados*” e começavam a criar-se amizades.

¹²¹ A ex-aluna ExAI7 já nos tinha dito que nos primeiros tempos era difícil conseguir levar para fora do ginásio a proximidade que estava a ser construída lá dentro.

“Agora estão naquela fase, em que se dão bem connosco nos treinos mas fora dos treinos quase que não nos conhecem.” (AI.2)

“Ultimamente começou-se a notar uma maior entreajuda entre todos porque anteriormente era muito por grupos (...) Agora o grupo está a funcionar muito melhor. As pessoas que vieram de fora estão agora a começar a criar amizades, e isso funciona mesmo assim com as amizades e com o espírito de entreajuda entre nós ... porque se não, isto não era possível ... são feitos muito complicados, são feitos muito diferentes.” (AI7)

Resgatamos as palavras do ex-aluno ExAI2 (“... uma pessoa que esteve um ano no grupo (...) é uma pessoa que já marcou, (...) que já pertence mesmo ao grupo”) para fazer ligação ao que conseguimos perceber na parte final do ano letivo em que acompanhámos o grupo. Foi-nos possível constatar que as alunas que entraram com mais idade, as alunas AI1, AI2, AI3 e AI7, que no início do ano se sentiam (e eram vistas) num plano inferior ao ocupado pelos colegas mais experientes, terminaram o ano já bastante integradas na vida do grupo e já não se coíbiam de emitir opinião acerca dos assuntos coletivos mas, de facto, a grande proximidade aos colegas mais experientes ainda não tinha sido conseguida, ainda não era possível entrar “na vida, no dia-a-dia das pessoas”, como nos tinha dito a ex-aluna ExAI7.

4.2.1.2.4 A caminho da participação plena

Com a entrada de novos membros, o grupo passa sempre por um período de tensão, sobretudo quando entre os jovens (os que chegam ao grupo e os que recebem) não existe ainda uma relação de amizade ou, pelo menos, um conhecimento suficientemente robusto: os novos alunos sentem algum constrangimento nos primeiros contactos com os colegas mais experientes, e estes, por sua vez, ficam apreensivos, em relação ao tipo de pessoas que estão a chegar ao grupo e às suas potencialidades como ginastas. As dificuldades sentidas pelos jovens parecem ser maiores quando entram muitos alunos de uma só vez e o período de adaptação tende a ser mais prolongado.

“Este ano, que entrou muita gente nova, e nós ficámos com receio de eles não corresponderem às nossas expectativas porque nós nunca tivemos um

número tão grande de pessoas a sair. Nós metemos muitos elementos do grupo B e ficámos na dúvida de se íamos conseguir fazer e chegar longe como chegamos agora. Nunca pensámos.” (AI17)

No ano de entrada, os novos alunos normalmente participam pouco nas decisões que são tomadas no grupo porque as suas opiniões quase não são valorizadas (ExAI2) ou não são mesmo valorizadas (ExAI8) porque são normalmente preteridas em favor da opinião de um colega mais antigo no grupo.

“Sinceramente, apesar de haver pessoas que dizem que aceitam as opiniões, eu acho que se houver uma opinião de um antigo e outra de um novo, vão optar pela opinião do antigo. Acho que não há dúvidas.” (AIEx7)

“No ano da entrada dessa pessoa a sua opinião quase não é valorizada. Essa é a verdade, porque era muito recente.” (AIEx2)

“Ouvíamos, mas claro que não era muito valorizada porque a ginástica B não tinha as mesmas vivências que o grupo A, as vivências nas competições (...) valorizávamos muito mais uma sugestão de uma pessoa do grupo A, que já teria passado por essas situações” (ExAI8)

Esta diferença entre a valorização das opiniões dos novos membros e das opiniões dos alunos mais experientes, a que se referiram os ex-alunos ExAI7, ExAI2 e ExAI8, foram sublinhadas pelos atuais alunos, que entre outras coisas disseram: *“A opinião de todos devia ser igual e isso ainda não há dentro do grupo” (AI7); “«Oh, cala-te, deixa resolver isto». É a resposta que se ouve, muitas vezes, quando estamos fora do exercício” (AI1); “Conforme os anos que a gente está na ginástica, as pessoas vão sendo valorizadas” (AI17); “comecei a ser muito mais amiga deles, andávamos muito mais tempo juntos, falávamos mais da ginástica e isso. E acho que foi a partir daí” (AI18).*

No segundo ano de permanência no grupo os alunos ganham importância, não apenas pelo conhecimento que foram acumulando, mas também porque passam a ver vistos pelos outros colegas como elementos do grupo, com quem contam e de quem esperam bons desempenhos. A opinião

destes alunos será também mais valorizada se forem reconhecidos como pessoas que se interessam verdadeiramente pela qualidade do trabalho do grupo e que não se limitam apenas a serem ativos, mas também interativos.

“...uma pessoa que esteve um ano no grupo, e que depois no ano a seguir continua a estar no grupo, é uma pessoa que já marcou, que já faz a diferença no grupo, que já pertence mesmo ao grupo. Acho que a partir do final do primeiro ano, ou seja, no início do segundo ano as coisas já são bastante diferentes para aquela pessoa, porque já é uma pessoa que o grupo está habituado a ver, ou que o grupo já não pode passar sem essa pessoa, quer seja em exposições, competições.” (AIEx2)

“Talvez no ano seguinte. Se mantiver a posição e for firme nas suas opiniões as pessoas começam a notar que essa pessoa se interessa realmente e começa a ser ouvida.” (AIEx7)

O tempo de permanência no grupo, o conhecimento e a competência gímnica parecem influenciar, de forma decisiva, o valor crescente que cada aluno vai tendo no grupo. O conhecimento acumulado através das experiências vividas parece ser central para a valorização das opiniões dos diferentes alunos, quando o grupo discute questões referentes ao seu funcionamento.

“Todos nós éramos valorizados, mas a permanência no grupo, o tempo que já estava no grupo, a vivência que tinha, o saber mais do que estava a falar, era mais valorizado. O aluno até podia ser mais novo. Se calhar até tínhamos aqui pessoas mais velhas que não percebiam tanto como uma pessoa mais nova. Portanto, tudo isso era tido em conta.” (ExA18)

Mas apesar da grande importância dada ao conhecimento que vai sendo construído ao longo dos anos de trabalho conjunto, o grupo está também disponível para ouvir e para aceitar as boas sugestões vindas de alunos menos experientes que mostram vontade e capacidade para intervir e contribuir para o sucesso do grupo, porque o grupo procura evoluir cada vez mais, para chegar o mais longe possível, para estar junto durante mais tempo, para poder fazer

viagens e ir a locais que para alguns alunos só é possível através da ‘Ginástica’.

“Claro que quem andava lá há mais tempo, aquilo que dizia, também pela experiência já acumulada e pela capacidade que tinha de ver as coisas, claro que tinha mais peso, mas não invalidava o facto de as pessoas mais novas não poderem dar o seu contributo, que muitas vezes era aceite.”
(ExAl2)

As amizades que emergem no grupo, são amizades que se baseiam na intimidade que é tão própria da adolescência e que se funda na confiança, na lealdade, no compromisso e no conhecimento a que, por exemplo, a aluna Al13 e a ex-aluna ExAl7 se referiram,

“...a união do grupo infelizmente não é tão grande como nos outros anos, (...) por serem pessoas novas (...) e ainda não nos conhecermos totalmente, mas eu acho que daqui a um aninho, dois, por convivermos tanto uns com os outros acho que vamos ficando cada vez mais família, não tão amigos mas mais irmãos, mesmo.” (Al13)

“...acho que são logo integrados ... mas integrados na vida, no dia-a-dia das pessoas é no ano seguinte, porque ao entrar as pessoas também querem ver o que é que a pessoa tem para dar. Eu acho que aqui, são todos um bocadinho de pé atrás até que o outro prove o contrário.” (AlEx7)

e que resultam da continuidade dos jovens no grupo por vários anos, como referiu o aluno Al15.

“...depois vamos conhecendo o resto do grupo, mas só que ao início é um bocado difícil de interagir logo com toda a gente (...) Pode-se interagir e recebem-nos bem (...) mas só que não são logo aquelas grandes amizades, como são passados alguns anos”. (Al15)

Por tal motivo, a permanência dos alunos durante dois ou três ciclos de ensino, para além trazerem benefícios aos jovens em relação ao seu desenvolvimento pessoal e social, proporcionam as condições de tempo necessárias para que se percebam como verdadeiros amigos, como família, como foi amplamente

assumido pelos participantes neste estudo, e para que se construa uma relação de respeito, de apoio incondicional e de proteção e carinho mútuo.

É através das grandes amizades que se vão estabelecendo entre os alunos, que os novos membros vão ganhando uma maior centralidade no grupo: que vão tendo uma participação cada vez mais valorizada pelos colegas e que vão assumindo a co responsabilização pelo sucesso do grupo, através das negociações que ocorrem a propósito da construção dos esquemas, dos artefactos que o grupo precisa de utilizar, dos treinos suplementares que precisam de fazer e de todas as decisões que o grupo se habituou a tomar, em resultado da autonomia que o professor entendeu dar aos jovens.

É através deste processo de partilha e de uma participação cada vez mais centrípeta que os alunos vão negociando posições e significados e vão (re)construído o seu conhecimento e a sua identidade.

4.2.2 Conflitos

Apesar de ter sempre havido conflitos no grupo, eles não podem de algum modo ser considerados como uma característica central desta comunidade de prática (Wenger, 2008), apesar de terem um lugar importante. Ao longo dos anos, os conflitos têm vindo a surgir por motivos diferentes, e o número de alunos envolvidos é agora menor. Normalmente não envolvem mais que dois alunos, mas há uns anos atrás havia tendência para se formarem grupos dentro do próprio grupo.

As páginas seguintes são dedicadas aos motivos que têm levado ao surgimento de conflitos, às implicações que resultam para o funcionamento do próprio grupo (qualidade do trabalho desenvolvido, laços de amizade, rendimento desportivo e continuidade no grupo) e ao modo como os conflitos são tratados e como ficam resolvidos.

4.2.2.1 Motivos e implicações

Relativamente aos conflitos que ocorrem entre os alunos neste grupo, o professor distingue dois períodos. Um primeiro período, em que os conflitos

eram gerados por grupos que se constituíam dentro do próprio grupo¹²², e uma fase mais recente, em que os conflitos surgem por uma palavra ou por uma birra, por brincadeiras que se levam mais a sério ou por problemas que vêm de fora.

Quase todas as ex-alunas que deixaram o grupo há mais tempo tiveram alguma dificuldade em recordar as situações que levavam a que houvesse conflitos e atribuíram pouca importância a esses casos. De qualquer modo, o que nos conseguimos dizer contraria, de alguma forma, a opinião do professor, uma vez que assumiram que os conflitos eram em pequeno número e que quando existiam resumiam-se a zangas sem grande significado, que eram protagonizadas pelas alunas mais novas e que eram resolvidas rapidamente. Enquanto a ex-aluna ExAI9, que deixou o grupo há 19 anos, teve dificuldade em falar dos motivos que na altura levariam aos conflitos e assumiu que apenas se lembra de terem ocorrido duas situações,

“...eu não sei porque é que surgiram. Eu lembro-me de uma saída do desporto escolar em que me peguei com uma ... mas nem lhe consigo dizer porquê. (...) E também com uma volante que era muito conflituosa, mas eu acho que era mais uma questão de ... não sei se era de ciúmeira ou se era ... não sei”. (ExAI9)

as ex-alunas ExAI1 e ExAI4, que deixaram o grupo há 13 e há 10 anos, respetivamente, conseguiram falar um pouco mais dos problemas que surgiam na altura sem, no entanto, lhes darem também grande valor. Os desentendimentos tinham pouco significado e normalmente tinham origem nas correções que as colegas faziam entre si, no decorrer dos treinos.

“Não chegávamos ao ponto de zangar e cortar relações, nem tínhamos idade para essas coisas. Nessa altura não há rancores, as pessoas não sabem, ainda. (...) Eu acho que os alunos mais velhos tinham sempre uma postura de mais tranquilidade e depois, conflitos não surgiam. Não se pode dizer que surgissem conflitos.” (ExAI1)

¹²² Nos primeiros anos “faziam-se grupinhos dentro do grupo e os alunos andavam só com alguns [colegas]”. (Professor, 1ª entrevista)

“...não havia muito conflitos. Nós tentávamos sempre ajudar e de vez em quando: «Ah, tu fazes mal; mas quem és tu para estares a dizer que eu faço mal? Não percebes nada ...». Havia aquelas coisinhas mais miúdas mas não havia assim nada de muito grave. Dávamo-nos todas bem, brincávamos muito e por isso não houve assim muitos conflitos.” (ExAl4)

A ex-aluna ExAl6, que também deixou o grupo há 10 anos, deu já mais importância aos conflitos. Falou da constituição de grupos dentro do próprio grupo, o que está de acordo com o referido pelo professor. Para além disso, falou da dificuldade que o professor sentia por vezes na gestão desses desentendimentos, apesar de não se prolongarem por muito tempo¹²³. Um outro aspeto curioso que foca é a capacidade de o grupo se preocupar em não deixar que os problemas internos transparecessem nas competições.

“Nós pegávamo-nos uns com os outros e tão depressa éramos os melhores amigos... mas isso é típico de idades pequeninas... Mas, eu recordo-me de haver situações em que eram criados grupinhos porque uma não falava com a outra e cada uma arranjava um grupinho e, pronto, notava-se um pouco. Nos treinos, por vezes, notava-se e, às vezes, sabe Deus o que é que o professor passava, mas nas competições não se notava. (...) Às vezes virávamos costas umas às outras e outras vezes chegávamos a ... dizer que não fazíamos com esta ou com aquela. Mas tão depressa estávamos assim como passado uma semana conversávamos e chegávamos à conclusão de que não havia motivos para manter a situação. E por vezes passávamos de ódios a um amor... Mas isso é típico das idades... mais velhinhas já não havia assim esse tipo de problemas, já não havia esse tipo de dramas.” (ExAl6)

Os ex-alunos que deixaram o grupo mais recentemente (entre 1 a 4 anos) tiveram, como era de esperar, uma maior capacidade para falarem dos problemas existentes. Como havia sido dito pela ex-aluna ExAl6, também o ex-aluno ExAl2 falou da existência de grupos dentro do grupo¹²⁴ e referiu que

¹²³ O professor também se refere a esta dificuldade como veremos mais à frente.

¹²⁴ Esta divisão do grupo a que os ex-alunos ExAl6 e ExAl2 se referem, corresponde ao mesmo período de tempo. A ex-aluna ExAl6 deixou o grupo em 2003 e o ex-aluno ExAl2 entrou em 2002.

passaram por uma fase que terá durado dois anos, em que houve um decréscimo na qualidade do trabalho produzido, e que isso influenciou negativamente os resultados desportivos.

“Houve uma altura, foi quando eu entrei, mas depois dissipou-se logo porque entretanto essas pessoas começaram a ficar bastante crescidas e foram embora, em que havia no grupo dois tipos de grupo: havia uns que apoiavam uma pessoa e outros que apoiavam outra ... Essa foi uma altura muito má para o grupo. Durante dois anos foi muito mau para o grupo.”
(ExA12)

Apesar de sempre terem havido conflitos, com o passar dos anos o seu número foi reduzindo (ExA18). O grupo tornou-se mais unido, os alunos passaram a conseguir trabalhar melhor em conjunto e todos os alunos passaram a falar com todos os colegas no grupo (ExA17).

“Eu estive em várias gerações do grupo [13 anos] ... e tenho a noção de que sempre houve esses conflitos, que são naturais. Nos primeiros anos, então eu era mais pequenina mas tenho a perfeita noção de que havia muitos conflitos, muitos.” (ExA18)

“Houve sempre problemas, sempre... não me lembro de um ano em que não houvesse problemas. As pessoas antigas ainda eram mais ‘coração quente’, ‘coração na boca’ ... noto grande diferença do tempo atual para os anos anteriores. Havia anos em que eu nem falava com outras pessoas do grupo. Nos anos mais recentes há muita união, muita. Toda a gente fala, toda a gente se conhece, conhecem-se alguns familiares de colegas, lidam-se com os problemas. E antigamente não era assim.” (ExA17)

Contrariamente à opinião da ex-aluna ExA11, que nos disse que na fase inicial do grupo “os alunos mais velhos tinham sempre uma postura de mais tranquilidade”, os ex-alunos ExA12 e ExA17 foram de opinião de que nos últimos dez ou onze anos os conflitos tinham origem nos alunos mais velhos e que esses colegas teriam alguma tendência para perpetuar a conflitualidade que existia no grupo (ExA17), apesar da entrada de novas pessoas, que eram naturalmente diferentes.

“...normalmente são os mais velhos [que criam mais conflitos] porque eles têm uma ideia do que o grupo era e tendem em ser sempre a mesma coisa. Estão um bocadinho agarrados ao que o grupo tem sido. Querem manter o grupo como era, mas entram outras pessoas, com outras personalidades e o grupo tem que mudar, tem que se adaptar às pessoas que tem.” (ExA17)

Os atuais alunos também consideram, e nós pudemos constatar, que são os alunos “*mais velhos*” (A116 e A120), “*as pessoas que estão aqui há mais tempo*” (A118), os que “*realmente estão muito integrados no grupo*” (A119), que criam mais conflitos.

Durante a fase em que os conflitos eram gerados por grupos dentro do próprio grupo, o professor sentiu muitas dificuldades e nem sempre conseguiu resolver todos os problemas que surgiram, havendo alunas que deixaram de se falar apesar de participarem juntas no esquema de grupo.

“...tive problemas gravíssimos, miúdas que faziam esquema de grupo e que não se falavam por causa de um problema grave que surgiu entre elas, mas aguentaram até ao fim por minha causa ... Depois, uma continuou e a outra saiu.” (Professor, 1ª entrevista)

Com o fim dos subgrupos passou a verificar-se uma maior coesão entre os jovens. Os conflitos que entretanto passaram a surgir decorrem, normalmente, de problemas exteriores ao próprio grupo. O professor fala de “*coisas terríveis*” que por vezes os alunos trazem para o grupo (“*invejas, falta de tolerância e de compreensão, incapacidade de inclusão*”), de sentimentos que “*assolam o grupo*”. Os Ex-alunos ExA12, ExA17 e ExA18 e os alunos A11, A15, A17, A18, A110, A111, A112, A116 e A118 também se referiram ao facto de alguns colegas levarem para o grupo problemas que seriam de evitar, mas que o faziam porque nem sempre se conseguiam conter, e noutros casos para chamarem à atenção (ExA17 e ExA13), ou mesmo sem motivo aparente (ExA13).

“...às vezes as pessoas criam conflitos sem precisarem; já sentem necessidade de criar sem ser preciso. (...) Acho que as pessoas criam os conflitos para chamarem à atenção...” (ExA13)

“Se calhar pode ter a ver com o facto de fora do treino haver mais conflitos e, muitas vezes, como não podem resolver esses conflitos em casa acabam por trazer os problemas para o treino e acabam por ser mais agressivos.”
(AI12)

Outros conflitos surgem por brincadeiras que são levadas demasiado a sério e por ciúmes, que apesar de tudo são normais na idade destes alunos (ExAI8). Estes dois motivos foram também referidos por atuais alunos¹²⁵. Por vezes, o pouco envolvimento de alguns colegas no treino e a falta de assiduidade também geravam (e ainda continuam a gerar) alguns desentendimentos. A ex-aluna ExAI3 explicou que este menor investimento nos treinos se devia ao facto de o grupo sentir que já não precisava de treinar tanto para continuar a ganhar aos principais grupos concorrentes.

“...começou a haver uma certa segurança da parte do grupo e começou a deixar o mais importante para trás que era lutar todos juntos para sermos os melhores ... e começaram também a haver os problemas dentro do grupo por causa disso. (...) a confiança, o não virem aos treinos, estarem nos treinos mas não treinarem. Estão sempre a falar, na brincadeira. Esses são os principais motivos dos conflitos.” (ExAI3)

Apesar de compreendermos que este excesso de confiança seria possível no tempo a que esta ex-aluna se reporta, no ano em que acompanhámos o grupo verificámos uma real preocupação com o rendimento desportivo¹²⁶. Muitas vezes ouvimos conversas acerca da necessidade de treinarem para poderem mostrar que o grupo tinha ficado em boas mãos, no entanto, e apesar desta preocupação, deparamo-nos com alguma falta de envolvimento nos treinos, o que constituía motivo para desentendimentos no grupo e que criava algumas dificuldades no processo de liderança. Esta falta de envolvimento resultava sobretudo da brincadeira, da muita brincadeira que existia durante o tempo de treino (AI10, AI11, AI12, AI13, AI14, AI15), mas também de outros motivos: da

¹²⁵ Por coisas que são ditas e que são levadas a sério (AI10 e AI19) e por ciúmes (AI15 e AI18) - ciúmes que ocorriam quando, por exemplo, as alunas AI11, AI13, AI17 ou a AI19, que têm uma participação plena no grupo, eram colocadas numa posição com menor destaque do que as alunas menos experientes.

¹²⁶ O grupo estava numa fase de reestruturação e havia muito trabalho a fazer.

falta de disposição para treinar (AI9, AI13, AI17, AI19 e AI20) por os colegas chegarem tarde aos treinos (AI14, AI15 e AI20) ou por nem sempre estarem todos nos treinos (AI15 e AI20); pelos muitos motivos de conversa que encontravam (AI10, AI14 e AI15); por alguma preguiça, sobretudo na parte inicial dos treinos (AI14); por cansaço (AI9); por alguns constrangimentos que decorriam da falta de união que por vezes se sentia no ginásio (AI14). Esta informação que recolhemos através das entrevistas semiestruturadas corresponde ao que fomos percebendo enquanto observávamos o grupo.

“Porque brincamos muito. Brincamos, brincamos ... e depois ficamos cansados para fazer exercícios, e depois não sai nada e depois fica tudo muito em baixo. É assim.” (AI12)

“Infelizmente acordamos tarde ... tarde como quem diz, se acordarmos da brincadeira um bocadinho no final do treino, então ainda dá para fazer alguma coisa.” (AI13)

“...chega um atrasado, depois o outro, para o próximo treino já vai pensar «se ele chegou atrasado, eu também tenho o direito de chegar». E então, começa a chegar quase toda a gente atrasada. Aos que já lá estão provoca uma certa desmotivação e então não têm motivação para se levantarem e para irem treinar. (...) Conversas dessas, paralelas, de coisas que se passaram no dia anterior, como ‘Big Brother’, ‘Casa dos Segredos’ e isso, há muitas ...” (AI15)

“Ou porque não estão todos os elementos, ou porque o grupo está desmotivado, ou porque estamos cansados, ou porque não estamos para aí virados para treinar, não nos apetece.” (AI20)

Na opinião do professor, das ex-alunas ExAI3 e ExAI7 e dos alunos AI13, AI16 e AI17, os conflitos são potenciados pelo próprio ambiente familiar e resulta muito da divergência de opiniões que surgem quando o grupo precisa de tomar decisões¹²⁷ (ExAI8, ExAI3 e ExAI7), porque há muita teimosia (AI2,

¹²⁷ Quando o grupo tem que decidir sobre os papéis dos diferentes alunos e sobre os exercícios a incluir nas coreografias.

AI5, AI9 e AI20) e pelo facto de o grupo tender a ampliar os problemas (AI15). Esta divergência de opiniões decorre, portanto, do trabalho cooperativo que os alunos desenvolvem, na sequência da autonomia que o professor dá ao grupo. No entanto, como nos referiu a ex-aluna ExAI7¹²⁸, o grupo já aprendeu que é preferível optar pelas soluções que reúnam mais consenso, apesar de nem sempre serem resoluções pacíficas.

“Nós somos um grupo e se cada pessoa tiver a sua autonomia, acaba por ser um bocadinho conflituoso (...) Apesar de que às vezes nós íamos pelo lado ... se há um grupo maior que queira uma coisa, nós optávamos por essa. E às vezes não havia conflitos e outras vezes acabava por haver. Mas acabávamos por superar isso.” (ExAI7)

“Nervosismo, problemas que às vezes temos em casa, que sabemos que não os devemos trazer para a ginástica, mas ... é mais forte que nós ...” (AI17)

“Eu conheço pessoas... que querem mesmo dizer o que pensam... e depois arrependem-se. Acho que os exemplos que têm em casa influenciam a maneira como estão aqui.” (ExAI7)

“...como chega a haver tanta ideia, tanta sugestão, que podem haver alguns conflitos, ao ponto de se questionarem: «porque é que a tua ideia foi ouvida e a minha não foi?». Já aconteceu.” (ExAI8)

“No nosso grupo, por mais simples que a coisa seja, alastra para um grande problema. Mas (...) isso deriva do ambiente que eles têm em casa.” (AI15)

Muitos dos conflitos surgem com a proximidade das competições (AI13, AI17) e também como resultado do sentimento de superioridade que algumas alunas mais experientes mostram em relação às colegas com uma participação mais periférica (AI15).

“...há mais conflitos quando se começa a aproximar o tempo das competições. Nós começamos a ficar mais nervosos (...) e as pessoas que

¹²⁸ Tivemos a oportunidade de observar esta prática.

têm mais problemas em casa e que chegam ao grupo (...) podem responder de uma forma (...) e isso também pode criar um conflito.” (A13)

“...rivalidade, muita (...) O que se nota muito é que as antigas acham-se sempre superiores aos que entraram este ano, ou aos que já entraram há dois, ou assim. E, claro, querem ficar sempre acima dos que entraram” (A15)

A par do ambiente familiar, a que já nos referimos atrás, o ambiente que se vive no bairro e o facto de gostarem de “*dar a última palavra*” (A12, A13 e A13), também parece influenciar o modo como os colegas reagem em situações de stresse, embora isso não aconteça em todos os casos (A12, A13, A15 e A20).

“...o ambiente em que elas vivem, em casa ou na rua. Porque eu já vi muitos ambientes que me levaram logo ao pensamento ‘é por isso que ela é assim’. Foi logo o que eu pensei.” (A15)

“Talvez por vivermos num bairro, seja no do Cerco ou outros bairros, temos todos algo em comum que é o de gostar de dar a última palavra. E por vezes isso (...) vai criar um conflito.” (A13)

O professor sempre procurou que os alunos compreendessem a importância de não haver conflitos no grupo. Como veremos mais à frente, para além de alertar os alunos para os enormes prejuízos que resultam das zangas, sempre procurou fazer perceber a necessidade de trabalharem juntos para um objetivo comum e sempre sublinhou a importância de resolverem os problemas com celeridade.

“Às vezes o grupo saía lesado, e o que muitas vezes o professor nos mostrava era que, por haver esses problemas, por haver essas quezílias, por nos darmos mal com alguém, quem saía prejudicado era o grupo e o trabalho do grupo. Por isso não adiantava estar zangados, não adiantava estar com problemas uns com os outros, porque estávamos ali todos a trabalhar por um mesmo objetivo, num só sentido, por isso não havia

qualquer necessidade de estarmos a dividir o grupo. E muitas vezes alguns problemas foram resolvidos nesse sentido.” (ExAI2)

No entanto, apesar dos constrangimentos e dos prejuízos que resultam para o funcionamento do grupo, a que nos referiremos a seguir, os conflitos também serão, aparentemente, necessários neste grupo. A ExAI7 disse que no Gimnocerco há a crença de que se não houver conflitos antes de uma prova, essa prova não vai correr bem. Durante a entrevista não colocámos nenhuma questão confirmatória acerca desta crença, no entanto a participante validou a transcrição da entrevista. Numa fase posterior da recolha de dados, quando entrevistávamos os atuais alunos, a aluna AI14 também nos falou desta crença. Disse-nos que havia vantagem em haver conflitos porque *“quantos mais conflitos melhor”*. Era sinal de que conseguiriam *“chegar mais longe”*. Pedimos para nos explicasse melhor a importância dos conflitos e, então, referiu o seguinte:

“Às vezes, quando as coisas nos correm bem de mais é porque chega mais tarde e vai haver alguma coisa que nos vai correr mal. Por isso, haver conflitos uns com os outros, é sinal que vai correr bem ... certas coisas nos vão correr bem.” (AI14)

Durante uma conversa informal, o próprio professor fala desta crença e assume-a também como dele. E a este propósito refere-nos que foram várias as situações em que o grupo ia para uma competição numa situação pouco confortável em resultado de problemas que tinham havido e que essas provas correram sempre bem. Ao contrário, quando o grupo faz uma preparação sem problemas, as provas correm mal. Um dos vários exemplos que deu foi em relação à participação no programa televisivo ‘Portugal Tem Talento’, em que a pior prestação do grupo foi no dia em que estavam melhor preparados.

“Nós até costumamos dizer que se não houver problemas antes de uma prova, nós não vamos ter sorte nessa prova. É, nós dizemos sempre isso. Porque isso também faz parte da personalidade do grupo, do Gimnocerco.” (ExAI7)

Tendo em consideração os dados que recolhemos durante o tempo que acompanhámos o grupo, somos levados a considerar que os resultados que são obtidos nas competições são claramente influenciados pelas relações que se estabelecem entre os alunos. Enquanto no caso da ginástica acrobática cada aluno apenas depende do desempenho de um ou de dois colegas (nas provas de pares e de trios), que se relacionam sempre bem¹²⁹, e treinam de uma forma continuada, preparando-se o melhor que conseguem, no caso das competições de ginástica de grupo, cada aluno depende de mais dezanove colegas. A este propósito, o professor referiu que tem *“que andar sempre com muito cuidado e estar muito atento, (...) tem que haver sempre um pouco de disciplina, (...) tem que haver um mínimo com que eles se organizem ...”* (1ª entrevista).

A par da falta de envolvimento no treino, de que falámos anteriormente, os conflitos que surgem entre os jovens têm tido uma importante influência no funcionamento do próprio grupo, quer em relação ao aproveitamento do tempo de treino, quer em relação ao modo como os alunos se envolvem e se relacionam no trabalho e nas competições e exposições,

“Oh, têm muita influência porque depois atrasa o trabalho, porque uma discussão não demora nem um segundo nem dois (...) e nesse momento já podíamos estar a treinar um exercício ou já podíamos estar a treinar uma coreografia. Interrompe sempre. E depois claro, a ligação entre as pessoas começa a diminuir. (...) E claro, é difícil estar ali a levar sempre com discussões e depois criam rivalidades, conflitos, contos e ditos, uma fala disto e outra fala daquilo e depois (...) há mais problemas ... e assim, é complicado.” (A15)

“...no momento em que a gente se deve unir, que é quando estamos em competição, nota-se que estamos virados de costas uns para os outros, não se nota tanto a nossa alegria de estarmos ali todos juntos. E quando há

¹²⁹ O professor assume que quando um par ou trio não se consegue entender, são os próprios alunos que dizem ao professor *“«já não dá», e afastam-se”* (2ª entrevista). Por sua vez, a aluna A13 disse-nos que *“... a fazermos exercícios, se não gostamos da pessoa, acho que não vamos fazer as coisas tão bem”*.

saídas não estamos tão à vontade e estamos sempre ansiosos para vir embora. Influencia mesmo em tudo: em comportamento, em exibição, em competição.” (AI16)

e mesmo em relação à continuidade de alguns alunos no grupo. Os conflitos implicam quase sempre paragens do treino para que o grupo, por si, consiga resolver os problemas. No entanto, há situações mais complexas que podem, inclusivamente, levar a que o professor decida terminar o treino. Outras vezes, são mesmo os próprios alunos que decidem abandonar o ginásio (ExAI8 e ExAI3), voltando no treino seguinte já mais calmos (ExAI3) e, em algumas situações, com o problema já resolvido.

“Quando havia conflitos acesos, às vezes fazíamos paragens longas para tentar resolver o problema e só depois é que conseguíamos voltar a trabalhar.” (ExAI7)

“Muitas vezes aconteceu chatearem-se e irem embora a meio dos treinos. Isso era o pior.” (ExAI8)

“Normalmente as pessoas discutem e saem pela porta fora para não criar problemas ... Em vez de estarem a discutir, vão-se embora e voltam no outro dia com mais calma. Acho que foi sempre assim. (ExAI3)

Surgem por vezes conflitos de difícil resolução e outros que se tornam impossíveis de resolver. Normalmente são situações que resultam não apenas de falta de cooperação, mas sobretudo de competição entre os pares (de ginástica acrobática), de rivalidades que vão ganhando cada vez maior importância e tornam as relações disfuncionais e que ocorrem, normalmente, entre os alunos que têm uma participação mais central no grupo.

“...há conflitos entre dois alunos ... se forem alunos que não tenham grande importância na construção do grupo (...) Mas se isso acontece com os elementos que estão a liderar o grupo, ou que estão a coreografar o grupo, já é mais complicado” (Professor, 1ª entrevista)

Nestes casos, poucos, é certo, os alunos acabam por sair do grupo. Há situações em que são os próprios alunos a tomar a decisão de interromperem a sua participação e há outras situações em que é o professor que tem de tomar a decisão. Mas, a 'porta' do ginásio não se fecha completamente. O professor acaba por dar uma segunda oportunidade, o que resulta nuns casos (foi o caso da aluna AI20)

“Por exemplo, pus fora uma miúda porque me faltou ao respeito”. (Professor, 1ª entrevista)

e não resulta em outras situações, porque manter certos alunos pode ser muito penoso para o grupo e pode, inclusivamente, levar à sua desagregação.

Quando na primeira entrevista questionámos o professor sobre os motivos que o levam a decidir sobre manter ou impedir a continuidade de um aluno muito conflituoso no grupo, ouvimos que *“pesam os bastidores desse aluno, (...) o contexto familiar e social e também, até que ponto está a influenciar ou a destruir o grupo, em si”*. Mas, são também considerados o nível de desempenho gímnico e as amizades que tem no grupo porque a *“amizade pode ser construtiva, ou não...”* e, continuando, referiu que é preciso também considerar os conflitos que cria *“entre os colegas e a maneira como está, como age com o grupo, no mau sentido”*. Quando fizemos a segunda entrevista, pedimos ao professor que nos falasse um pouco mais acerca deste assunto. Ficamos a saber que considera sempre dar mais uma oportunidade aos jovens que têm um ambiente familiar pouco estruturado, porque precisam de manter ligação a ambientes que lhes proporcionem cuidado.

“...se um aluno está num ambiente familiar que não ajuda a crescer, que não educa, que não está estruturado, em que o aluno não aprende a conviver, a estar, a tomar atitudes corretas nos momentos corretos, penso que deve ser dada mais uma oportunidade, sempre. E ter atenção a esse aluno e tentar ensiná-lo através de experiências e de factos, porque esses são os mais marcantes, tentar ensiná-los a dar a volta a essas situações, a ter um melhor comportamento, saber estar diante das situações, saber ouvir. Acho que isso é importante ...” (Professor, 2ª entrevista)

No ano letivo em que fizemos a recolha de dados, em sequência da entrada de uma grande percentagem de novos membros, o grupo ficou menos forte em relação ao ano letivo anterior, tanto em relação às capacidades gímnicas como à expressão corporal. No entanto, os resultados desportivos que o grupo conseguiu alcançar foram superiores: ganhou todas as competições em que participou. Se no ano letivo anterior (2011/2012), em que o grupo ficou em segundo lugar no campeonato nacional do desporto escolar tivesse conseguido resolver rapidamente os problemas que iam surgindo, como sempre sugeriu o professor, teria provavelmente conseguido vencer todas as provas e possivelmente obteria pontuações ainda mais expressivas do que as que conseguiu em 2012/2013. A propósito da importância da coesão do grupo, resgatamos o que o ex-aluno ExAl2 referiu acerca do tempo em que esteve no Gimnocerco. Disse-nos que durante esse período de tempo, com exceção do primeiro ano (2002), em que houve conflitos com alguma importância, o grupo conseguiu estar muito unido, os alunos cooperavam mais, e que esse período coincidiu com a fase em que o grupo teve uma grande evolução. Foi o período em que começaram a ganhar títulos nacionais de ginástica acrobática e em que foram criadas as condições para que no ano letivo 2009/2010 o grupo tivesse voltado a ser campeão nacional (10 anos após o primeiro título). Em 2011/2012 o grupo não conseguiu manter-se unido e havia uma certa rivalidade entre alguns alunos que participavam nas competições de ginástica acrobática. A competição entre os elementos do grupo ganhou alguma relevância e, conseqüentemente, o grupo não conseguiu a tranquilidade necessária para se preparar convenientemente para as diferentes provas de grupo. A propósito desta situação, durante a primeira entrevista o professor disse-nos que os treinos eram muito problemáticos e que a aluna que liderava o grupo não estava a conseguir impor-se. Muitas vezes os colegas *“não aceitavam aquilo que ela queria transmitir e que queria fazer no grupo. E por vezes não a respeitavam tanto”*, o que levou o grupo ter uma atuação desastrosa no segundo encontro da prova distrital.

“...tanto que fomos para o segundo encontro, que foi um desastre: os lançamentos. Eu estou-me a lembrar, foi um desastre”. (professor, 1ª entrevista)

Depois dessa prova, o grupo percebeu que tinha de trabalhar e conseguiu fazê-lo. A aluna que liderava o grupo, disse o professor, *“pô-los em sentido e na 4ª feira, ou na 3ª feira, que foi o 25 de Abril, nós fomos treinar o dia inteiro. (...) O grupo caiu em si, os que se portavam mal caíram em si, e depois tivemos o sucesso que tivemos”*. O grupo acabou por vencer o campeonato distrital e o campeonato regional. No entanto, na prova em que se discutia o título nacional não foi possível obter o primeiro lugar (como tivemos já oportunidade de referir) porque surgiu um novo conflito que assumiu proporções indesejáveis e não permitiu que o grupo se sentisse Grupo.

“...foi quebrada a ligação que tínhamos entre nós (...) na competição não deu para sentir que estávamos bem, porque estávamos todos virados de costas uns para os outros”. (A16)

Esta foi uma aprendizagem que ficou na memória do grupo e que será provavelmente utilizada em situações futuras pelo professor, para lembrar a importância de se procurarem consensos, de se evitarem conflitos e de resolverem os diferendos com celeridade.

4.2.2.2 Resolução dos conflitos

Apesar dos ex-alunos que terminaram a participação no grupo há mais de dez anos não terem conseguido falar muito sobre os conflitos que ocorriam entre os jovens, a ex-aluna ExA19 disse-nos que a resolução desses problemas exigia muito trabalho do professor. Um trabalho que requeria cuidado, paciência e determinação, e que ia muito para além da simples resolução de conflitos: o professor procurava, de forma incansável, que os alunos se sentissem autónomos na resolução dos problemas, apesar de ser através da sua ação que eram efetivamente resolvidos.

“...por trás havia um trabalho do professor ... que nos fazia sentir autónomos, com voz, ... mas por trás, ele ia falando com uma, ia falando

com outra, e ia tentando resolver esses conflitos. O professor era incansável. Era capaz de ir a casa de uma, de ir a casa de outra e depois ... era incansável.” (ExAI9)

As ex-alunas ExAI4 e ExAI6 também disseram que a resolução dos conflitos passava pela ação do professor, se bem que, na opinião da ex-aluna ExAI6, as alunas mais velhas, através do exemplo e dos conselhos que iam dando, desempenhavam um importante papel na regulação do comportamento das colegas mais novas.

“O professor tinha que gerir muito bem, tinha que ter ali um jogo de cintura para conseguir (...) O professor era, às vezes, o mediador desses pequenos conflitos ... o professor tinha a preocupação de nos unir e dava o primeiro passo: «então, venham cá as duas, não vos quero ver ...». (...) as alunas mais novas recorriam muito à ajuda das mais velhas e de certo modo iam um pouco pelo que as mais velhas diziam. Por outro lado, as mais velhas ... como não tinham muito esses atritos acabavam por ser um exemplo para as mais novas que acabavam por ir compreendendo que as coisas funcionavam melhor sem atritos.” (ExAI6)

Os ex-alunos que terminaram a participação no grupo há menos tempo (entre 1 e 4 anos)¹³⁰ mostraram facilidade em falar acerca do modo como os problemas eram resolvidos e das dificuldades que eram sentidas na sua resolução. Os ex-alunos ExAI2 e ExAI8 consideraram que os colegas davam um importante contributo e que o seu papel não se situava apenas no processo de resolução, mas sobretudo na prevenção dos problemas. E este papel foi ganhando relevância à medida que o grupo se ia tornando cada vez mais coeso¹³¹.

“...havia alguém que acalmava e chamava a atenção: «temos mas é que trabalhar, acabem já com essas chatices». E pronto, lá tentavam por ordem no conflito ... Por isso, por vezes o próprio grupo acabava por dissipar alguns problemas ... mas como sempre foi um grupo muito coeso na altura em que eu participei, não permitia... que comessem a aparecer grandes problemas.” (ExAI2)

¹³⁰ É o caso dos ex-alunos ExAI2, ExAI3, ExAI7 e ExAI8.

¹³¹ Quando deixou de haver subgrupos e os problemas eram causados por um ou dois alunos.

“Se víamos que alguém estava intrigado com alguém nós intervínhamos sempre e os conflitos quase sempre eram resolvidos.” (ExA18)

Os depoimentos dos atuais alunos vão no mesmo sentido. Os líderes do grupo, e o próprio grupo, têm um importante papel na procura da resolução dos problemas que vão surgindo entre os jovens. Apesar de os líderes contribuírem para a resolução dos conflitos (A11), é sobretudo ao nível da prevenção que o seu papel se torna mais relevante, embora com a colaboração do professor, como refere o aluno A16: *“sou eu e o A15 que nos impomos mais, que nos impomos mesmo a sério, ou é o professor. Mas não é tanto o professor porque o professor é mais carinhoso”*. Este aluno disse ainda que o professor *“é mais calmo e não lida de forma tão intensa”*, reconhecendo que o professor atua de forma mais adequada às características do grupo.

“Mas o professor lida de forma mais calma, de forma mais simples para não haver assim aquelas explosões ou aqueles desentendimentos muito graves. Às vezes, ele coloca-se um pouco de parte e deixa que os problemas se resolvam por eles mesmos.” (A16)

O grupo percebe que é através do diálogo que se conseguem resolver os problemas que vão surgindo e, nesse sentido, os alunos vão falando uns com os outros, vão procurando ultrapassar as dificuldades e conseguir de novo a união de todo o grupo.

“...mas se eles não tiverem a iniciativa, nós, como grupo que somos, sem serem essas duas pessoas em conflito, as outras pessoas do grupo, os outros amigos, vão dar apoio, vão influenciar para que haja uma conversa.” (A13)

“...mas nós tentamos ir falar com essas pessoas e dar o nosso ponto de vista e dizer as coisas como elas são, que é para não criar conflitos e ficar tudo bem.” (A17)

Os problemas são normalmente ultrapassados em pouco tempo. Há problemas que são resolvidos no próprio treino (A14), porque o trabalho conjunto ajuda à sua resolução, mas há outros que demoram mais (A15). No

entanto, são quase sempre resolvidos até ao treino seguinte (AI17). A este propósito, o aluno AI16 dá-nos conta de que os problemas ficam resolvidos no “*máximo dos máximos, aí uma semana ... por causa dos treinos, porque não temos treinos [de grupo] todos os dias*”. De facto, é durante o tempo que medeia duas sessões de treino que os jovens desenvolvem os esforços que conduzem à reaproximação dos colegas.

“...se for uma coisa mínima, no momento resolvem-se as coisas ... com mais calma.” (AI14)

“São os treinos. Os treinos, o que estamos a treinar, o trabalho, porque ao trabalhar temos que nos ligar entre todos e faz-se sempre com que falemos, e depois as coisas vão passando e depois acaba-se por se esquecer isso.” (AI15)

“Pouquíssimo tempo. No treino a seguir acho que já está tudo bem. A gente acaba o treino e começa logo a falar uns com os outros.” (AI17)

A celeridade da resolução dos conflitos decorre não apenas da amizade que têm uns pelos outros e de reconhecerem que não faz sentido “*estarem de costas voltadas*” (AI20), mas também do facto de o grupo ter aprendido a importância de preservarem a amizade e de se manterem unidos (AI12, AI14, AI16, AI17 e AI19) para continuarem a conseguir bons resultados desportivos (AI13, AI16, AI17 e AI18) e, ainda, pelo cuidado que têm com o professor (AI13).

“Acho que simplesmente se resolveu porque a amizade falou mais alto ou porque achavam que não fazia sentido estarem de costas voltadas, ou assim.” (AI20)

“...não gostamos de estar muito tempo chateados com as pessoas importantes. Por isso, são aquelas chatices do momento, é o que nos sai de momento, mas depois quando pensamos e já não estamos de cabeça quente, pronto, acabamos por acalmar e acabamos por nos tornarmos amigos.” (AI19)

“...conflitos há e vai haver sempre e é perfeitamente normal ... mas se não os resolvermos não vai dar para nós criarmos uma coisa bonita. Não vamos conseguir ganhar, não vamos conseguir treinar em condições, vamos estar todos de costas uns para os outros e acho que se os conflitos não forem resolvidos vai criar mau ambiente, tanto a nível de amizade como a nível da ginástica, em si.” (AI13)

Contudo, há por vezes situações que criam alguma dificuldade e tornam a resolução dos conflitos um pouco mais demorada. Os ex-alunos tinham-nos referido o orgulho dos colegas (ExAI3) e a criação de grupos de apoio (ExAI2): o orgulho, porque levava a que os alunos não procurassem resolver os problemas tão rápido como seria desejável; a criação de grupos de apoio, uma vez que envolviam normalmente elementos com um papel central no grupo¹³² e deixavam de ficar circunscritos a duas ou três pessoas.

“Não querem dar o primeiro passo porque são orgulhosos mas aquilo vai começando aos poucos e tentam sempre resolver os problemas, com a ajuda do professor.” (ExAI3)

“Por mais que o professor queira amenizar as coisas... quando existe uma pessoa que não se dá bem com a outra e quando essas pessoas são já pessoas de peso na ginástica ... já com alguma idade e que conseguem arrastar algumas pessoas mais novas com elas, acaba por se criar um conflito.” (ExAI2)

Os atuais alunos falaram também do orgulho dos colegas (AI11, AI13 e AI15) e falaram, ainda, de alguns problemas que não ficam completamente resolvidos,

“...há pessoas que têm orgulho. Há muitas pessoas que têm orgulho e por vezes não dão o braço a torcer para resolver esse tal problema ...” (AI11)

“...há lá alunas que não, são orgulhosas e gostam de guardar esse rancor e não são capazes de ir ter com a pessoa e pedir desculpa ...” (AI15)

¹³² Alunos que, pela sua posição no grupo conseguem envolver outros colegas e criar grupos de opinião.

apesar de procurarem perdoar e de tentarem esquecer esses desentendimentos (AI13, AI16 e AI20). A este propósito, o professor confirmou-nos que de facto surgem por vezes desentendimentos que acabam por convocar situações passadas.

“...alguns que ficam em águas mortas, ficam um bocadinho mas não ficam completamente resolvidos. Só que nós esquecemos. Não fica completamente resolvido mas nós esquecemos o assunto.” (AI16)

Em relação ao papel do professor, os ex-alunos¹³³ consideraram que ele procurava não intervir de imediato. Passava aos alunos a responsabilidade de resolverem, por si, as dificuldades que iam surgindo, ao mesmo tempo que procurava perceber os motivos que tinham provocado essas situações. Quando os alunos não estavam a ser capazes de superar as suas diferenças, o professor intervinha falando individualmente com cada um dos alunos e depois com os alunos em conjunto, mas nunca enquanto estavam exaltados. As ex-alunas ExAI9 e ExAI3 disseram-nos que o professor era incansável, chegando a deslocar-se a casa dos alunos para conseguir resolver os problemas.

“...depois, quando estão mais calmos, o professor fala individualmente com cada aluno. Por vezes até vai a casa das pessoas para conseguir resolver os conflitos. Se não puder ser naquele dia vai noutra dia e tenta resolver quando têm a cabeça fria. Está sempre a tentar pôr as coisas bem” (ExAI3, 90)

Os atuais alunos percebem que o professor se preocupa verdadeiramente com eles (AI16), que procura que haja bom ambiente no grupo (AI11), que é uma pessoa muito paciente (AI10), que lhes ensina a importância de resolverem os conflitos através do diálogo (AI1, AI9, AI10, AI11 e A20) para chegarem rapidamente a um entendimento (AI17) e que as suas intervenções no grupo

¹³³ Os Ex-alunos que terminaram a participação no grupo há menos tempo (nos últimos 4 anos).

ocorrem quando considera que os alunos já não são capazes de reverter a situação (AI1, AI2, AI3 e AI18).

“Ele ajuda-nos a falar, a resolver os problemas ... falando ... porque muita gente leva isso para a violência [verbal] e ele põe as duas pessoas à frente uma da outra para falarem.” (AI10)

“...o professor acaba por deixar que sejamos nós a resolver os nossos problemas, porque temos que criar a capacidade de nos ouvirmos uns aos outros e de não ser só um a falar. O professor só intervém quando são casos mesmo graves.” (AI1)

“...tanto nos esquemas como em relação à resolução dos nossos problemas, o professor só se costuma meter quando as coisas estão mesmo já no limite e já não se aguenta. Porque nós também temos que aprender a lidar com os problemas que temos. (...) o professor dá-nos tempo para nós tentarmos resolver as coisas. Se não conseguirmos, o professor intervém.” (AI2)

“...foi mesmo por começar a ver que estava a perder a mão completamente em nós e que nós estávamos a descarrilar. Estávamos mesmo a ficar horríveis, mesmo, não dava. E o professor teve que meter mão, e fez bem.” (AI18)

O professor é considerado *“um conselheiro [porque] ajuda a perceber o que está correto”* (AI19), *“é tipo psicólogo do grupo (...) porque nos transmite muita confiança”* (AI2), *“é a nossa base”* (AI13), é uma pessoa central no grupo, que percebe imediatamente quando os conflitos precisam de ser resolvidos com urgência (AI17), sobretudo quando se trata de alunos com uma importância central no grupo¹³⁴.

“Como foi o caso do AI15 e da AI11, o professor ficou um bocado assustado e pegou neles, afastou-os, mas também tentou que eles falassem fora da

¹³⁴ Na primeira entrevista, o professor disse-nos que quando os conflitos envolvem os alunos que *“estão a liderar o grupo, ou que estão a coreografar o grupo, já é mais complicado”*. A situação referida pela aluna AI17 foi um desses casos urgentes, que foram resolvidos no próprio dia, entre os alunos, fora do ginásio.

ginástica. (...) Essa situação foi logo resolvida e no fim do dia já estava tudo bem.” (A17)

Quando o professor sente necessidade de intervir procura conhecer previamente a opinião de diferentes alunos (A14) e é sempre muito calmo no modo como aborda os problemas (A16). A aluna A120 disse-nos que, nos casos em que os conflitos se prolongam por mais tempo, o professor “*expõe o problema, expõe o que sente e espera que as pessoas falem, cada uma na sua vez, e que se chegue a um acordo*”, para que, continua, “*as pessoas não voltem a fazer o mesmo ou que não voltem a ter a mesma opinião*”. Segundo a aluna A12, um dos novos membros do grupo, o professor procura que os alunos cheguem “*sempre a consenso*” porque eles são “*um grupo e um grupo tem que estar preparado para tudo*”.

Relativamente à atuação do professor, e nomeadamente a propósito da autonomia que ele dá ao grupo, e que está muito na base dos conflitos que vão ocorrendo, os alunos não têm uma opinião consensual. Enquanto os que mais facilmente se envolvem em discussões consideram que a autonomia que o professor dá ao grupo é importante para que possam crescer, para que possam aprender a entender-se (A17), e para que os alunos se sintam bem no ginásio, apesar de poder levar a alguns excessos que resultam em conflitos (A13),

“E isso pode criar conflitos, porque o professor dá-nos tanta autonomia e nós podemos nos exceder, podemos exagerar e podemos mandar mais do que ele manda. E na verdade, quem manda é ele, não é? (...) Por mais que nós queiramos fazer alguma coisa se ele disser que não, tem que ser não. E acho que se o professor tivesse mais autoridade, (...) se calhar não criava tantos conflitos. Mas acho também que por nos conhecer, por nos conhecer a nós como grupo, se ele começasse a impor muitas regras, nós íamos andar todos mal uns com os outros. Por isso, acho que muita autonomia não é bom, mas autonomia para os alunos poderem andar mais à vontade acho que é bom e que não cria tantos conflitos.” (A13)

os alunos que lideram o grupo, e também outros alunos (alunos mais experientes que têm uma postura mais calma e alunos com participação mais periférica), consideram que o professor precisaria de condicionar um pouco mais a atuação dos colegas. Por exemplo, um dos jovens que liderava o grupo disse considerar que o professor deveria criar “*certas regras para não dar azo aos conflitos*” (A16).

“...sinto que certas vezes vários ginastas do grupo A não têm respeito pelo professor. Eu sinto-me um bocado injustiçado ... não é injustiçado, é desrespeitado. (...) Devia-se impor, dar-nos a liberdade que nos dá mas criando certas regras para não dar azo aos conflitos.” (A16)

Uma das alunas que está há mais tempo no grupo, a A120, disse que o facto de o professor ser muito paciente ajuda a lidar com o grupo, mas que mesmo assim, deveria exigir que se cumprissem “*certas regras por todos os elementos do grupo*”, apesar de achar que isso iria levar a que surgissem “*algumas complicações*”. Uma outra aluna com vários anos de permanência no grupo, a A112, considerou que algumas colegas vão para o treino “*para brincar*” e que acha “*que aí o professor devia-se impor mais*”. Por sua vez, a aluna A17, um dos novos membros do grupo, disse-nos não concordar com a autonomia que o professor dá porque ela “*cria os problemas que o grupo tem*”.

Na primeira entrevista, e a propósito da autonomia que dá ao grupo, o professor assumiu que apesar de estar sempre muito atento ao que se passa entre os alunos, nem sempre consegue evitar que surjam conflitos. No entanto, considera que os jovens precisam de ter espaço para se poderem confrontar consigo próprios e com os outros, aprendendo através da reflexão sobre a ação, e que o seu papel é de continuar “*a estar sempre vigilante e atento (...) em relação às atitudes (...) e nunca desistir*”. O professor disse-nos que é “*preciso ter paciência com estes meninos*” porque depois de passarem um ou dois dias eles já conseguem refletir sobre o modo como atuaram e dessa forma vão conseguindo modificar “*algumas atitudes, procedimentos, comportamentos que eles têm para com os colegas, para comigo, etc.*”. Na segunda entrevista, a propósito do depoimento do ex-aluno ExA12, que tinha referido que o

professor “*deixava primeiro a pessoa colher alguns dissabores para depois tentar mostrar que aquele não era o melhor caminho a seguir*”, o professor disse que se os alunos refletirem sobre os próprios erros, depois de os perceberem como tal, conseguem compreender melhor a perspetiva do adulto e são aprendizagens que se tornam significativas e que ficam para a vida.

“Eles, às vezes, fazem as coisas sem pensar. São levados por emoções de momento. Mas se eles refletirem e pensarem essas imagens ficam privilegiadas na sua memória e mais tarde eles vão usar isso, vão-se lembrar dessas situações para vencerem os obstáculos e as adversidades que lhes surgirem na frente. Essa é uma das razões porque eu intervenho dessa maneira, porque penso que assim os vou ensinando a enfrentar a vida, também, de certa maneira. (Professor, 2ª entrevista)

Do que temos vindo a referir e do que conseguimos perceber durante o acompanhamento do grupo, o professor está muito focado na necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesse sentido, procura aproveitar não apenas as situações do dia-a-dia em que os jovens se envolvem, para que desenvolvam a capacidade de refletir sobre a própria atuação e que realizem aprendizagens a partir dessa mesma reflexão, mas também, porque lhes proporciona condições para desenvolverem o pensamento crítico, a capacidade de ouvirem, de respeitarem e de considerarem outras perspetivas e de serem mais tolerantes. Como referiram, por exemplo, as alunas AI1, AI12, AI18, AI20 e a AI13, quando quisemos saber se aprendem com os conflitos, foi-nos dito: “...*não podemos pensar só em nós. Aprendemos que temos que apoiar os outros*” (AI1); “*Eu acho que aprendem. Eu acho que sim*” (AI12); “*como estiveram para sair (...) acho que essas pessoas mudaram. Acho que este ano mudaram um bocado*”¹³⁵ (AI18); “*acho que se aprende sempre um bocadinho a não fazer isto que aquela pessoa fez*” (AI20); “*Aprendemos a respeitar os outros, temos de respeitar*” (AI13).

¹³⁵ É uma referência às alunas AI11 e AI17.

“...através das discussões no grupo conseguimos conhecer as personalidades dos outros e os seus problemas, o que faz com que nos demos melhor, com que conheçamos melhor as pessoas, e leva-nos a perceber que temos que apoiar os outros e que não podemos pensar só em nós (...) que não devemos esperar que sejam só os outros a ajudar-nos.”
(A11)

“Claro que aprendemos sempre com o conflito. Aprendemos a respeitar os outros, temos de respeitar. Podemos não ir ao encontro da opinião do outro mas temos que saber ouvi-la porque ao contrário, nós também gostamos que as pessoas nos ouçam. Então, se nós queremos que as pessoas nos ouçam nós temos que aprender a ouvi-las, também. E acho que é a falar que as coisas se resolvem. Nós não temos a necessidade de criar um conflito se podemos discutir um pouco e saber levar as coisas com calma, sem criar conflito nenhum.” (A13)

Quando os problemas envolvem vários alunos ou quando põem em causa o bom funcionamento do grupo, o professor discute o assunto na presença de todos os alunos,

“...as palestras surgem quando há, realmente, um problema grave. Então, tem que surgir uma palestra para todo o grupo.” (Professor, 1ª entrevista)

como foi o caso de uma conversa que o professor teve com os jovens num treino, a meio do ano letivo, próximo da última competição da fase distrital. Desta conversa apresentamos o seguinte excerto¹³⁶:

“Vocês sabem o quanto as pessoas gostam e admiram o nosso grupo. Eu só vos queria chamar a atenção do (...) que tenho para vos dizer (...) para que este seja um bom grupo. (...) Mas antes, acho que eu mereço um pedido de desculpas dos intervenientes naquela situação, independentemente de terem razão ou não, daquilo que aconteceu no outro treino. Em segundo lugar, (...) muitos alunos daqui, (...) que tiveram alguma dificuldade de permanecer no grupo por causa das negativas que tiveram, e para conseguirem que os pais os deixassem continuar foi uma chatice e

¹³⁶ As conversas mais prolongadas com os alunos foram gravadas em áudio, com o prévio consentimento do professor.

depois, chegam aqui e deparam com uma situação nada agradável. Se nós nos pusermos na situação deles, também achamos que as coisas não estão bem. E depois isto leva à desintegração de um grupo e de um trabalho que está a ser construído desde o início do ano. São coisas feias, coisas más, coisas ... essencialmente isto, problemas que não devem ser trazidos para aqui. Têm problemas entre vocês, há quezílias entre vocês, mas têm que os resolver lá fora, deixam isso tudo lá fora. Aqui dentro trata-se só da ginástica. É para isso que nós estamos aqui, para trabalharmos o grupo. Agora, atenção, eu quero-vos pedir por tudo que uma situação destas nunca mais se repita. Porque isto é como vos disse, uma segunda pancada na porta do castelo e tomam-nos o castelo de uma vez por todas. (...) Agora, nós temos que olhar para a frente: primeiro, vocês têm que se respeitar umas às outras e jamais criticar pela negativa, têm que semear no vosso meio um espírito de entreajuda. Não se critiquem uns aos outros pela negativa; segundo, a vossa função no grupo é estar seguros daquilo que vão fazer e que o vosso desempenho seja sempre o melhor e o mais assertivo possível – cada um tem que estar seguro daquilo que faz e não errar para não ser apontado pelos colegas nem pelo professor; terceiro, para que seja um bom grupo é necessário que vocês falem, convivam, construam um lugar onde vocês se sintam bem e sintam prazer em estar, porque vocês vêm para aqui porque gostam, porque querem, porque ninguém vos obriga, e vocês têm que sentir prazer em estar aqui. Vocês estão aqui porque sentem prazer na ginástica e o vosso desempenho tem contribuído para isso. Não é uma coisinha de nada, uma coisinha que aconteceu, que venha deitar abaixo todo o trabalho de um ano e de muitos anos. Aquilo que vocês são, foi construído por mim. Vocês estão aqui ... aquilo que vocês sabem fazer, foi construído por mim. É certo que algumas coisas ... vocês começaram a partir de uma base que eu vos ensinei. Mas vocês são minhas alunas, vocês são meus alunos. Eu sou responsável pelo grupo. (...) Quem dá a cara pelo grupo sou eu. Vocês têm que tomar consciência disso. Acontece alguma coisa é o professor. Há chatices no grupo, apontam logo o professor. Vocês pensem nisso. É verdade ou não é? Vêm contra algum de vocês? Os professores da escola, os professores dos outros grupos? Os professores do desporto escolar? Quem é que foi? O professor Sérgio! É ... ele é assim, ele é assado ... é o professor! É o professor que tem que dar a

cara. Estão a perceber? Eu tenho que me pôr à vossa frente em tudo. Para o mal e para o bem. Por isso, gostava que vocês também me respeitassem um pouquinho por aquilo que tenho feito por vós, por aquilo que me esforço convosco e as horas que perco também aqui convosco. Ok? Pronto [continua o silêncio]. Vamos trabalhar no grupo. O A15 e o A16 vão-vos dizer até que parte da coreografia vamos levar no dia seis, porque este é praticamente o último treino que vamos fazer. Têm só depois sexta-feira num bocadinho, uma hora e meia, para treinar”.

Desta conversa que o professor teve com o grupo, sublinhamos a preocupação em valorizar os alunos e todo o trabalho que têm desenvolvido, mas ao mesmo tempo apelar ao sentido de responsabilidade dos jovens para consigo próprios e para com os colegas e à necessidade de haver respeito pelo trabalho de todos, inclusive do trabalho dos alunos que assumem a função de líderes do grupo, de forma a garantirem a continuação do bom trabalho e a própria continuidade do grupo. O apelo à reflexão sobre a própria ação, à união e à harmonia no grupo, à tolerância, à amizade, ao carinho, à correção, à humildade, ao trabalho árduo e à ajuda também estiveram presentes. O professor sublinhou a importância de os alunos não levarem para o ginásio os problemas externos ao treino, vincou a importância do convívio e da amizade para o fortalecimento do grupo e lembrou que, apesar de ter delegado competências nos alunos líderes e de deixar que o grupo treine a autonomia (tão valorizada pelos jovens), continua a ser ele, o professor, a assumir por interno a responsabilidade por tudo o que se passa no ginásio e pelo que se passa fora durante as competições e as exposições, dando assim um forte sinal de que a liderança lhe pertence. Termina, passando a condução do treino para os alunos líderes do grupo, deixando uma nota acerca da necessidade de rentabilizar o tempo de trabalho.

5 Desenvolvimento de competências de vida

Esta última parte da apresentação dos resultados é destinada ao desenvolvimento das competências de vida.

Começamos por apresentar as cinco competências que identificamos nos depoimentos que os participantes nos deixaram e concluímos com a apresentação das três competências de vida que os ex-alunos disseram ter transferido do programa para a vida adulta.

5.1 Competências de Vida desenvolvidas através do programa

Na opinião dos alunos e dos ex-alunos, o trabalho que é desenvolvido no grupo, as relações que se estabelecem, as dificuldades que sentem e o modo como são resolvidas, têm tido (tiveram) um importante contributo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Os depoimentos que recolhemos sugerem que o trabalho desenvolvido no grupo promoveu aprendizagens com significado para a vida: (1) desenvolveram o pensamento crítico; (2) melhoraram o controlo emocional; (3) melhoraram a capacidade para estabelecer relações interpessoais; (4) desenvolveram a capacidade para definir objetivos/metast; (5) aprenderam a trabalhar em grupo.

5.1.1 Pensamento crítico

Tendo a noção de que na vida real o pensamento crítico é necessário sempre que as pessoas lidam com situações complexas, confusas e não resolvidas, o professor preocupou-se em promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e criou as condições para que treinassem a autonomia, a responsabilidade pessoal e social e a capacidade de refletirem sobre a própria ação e sobre os contextos em que essas ações se desenvolviam.

“O professor sempre conseguiu (...) deixar primeiro a pessoa fazer as coisas e depois com o tempo ir mostrando a forma correta; deixava primeiro a pessoa colher alguns dissabores para depois tentar mostrar que aquele não era o melhor caminho a seguir, e isso aconteceu tanto a nível desportivo como o nível pessoal.” (ExAl2)

“Eles às vezes fazem as coisas sem pensar. São levados por emoções de momento. Mas se eles refletirem e pensarem essas imagens ficam privilegiadas na sua memória e mais tarde eles vão usar isso, vão-se lembrar dessas situações para vencerem os obstáculos e as adversidades que lhes surgirem na frente. Essa é uma das razões porque eu intervenho dessa maneira, porque penso que assim os vou ensinando a enfrentar a vida, também, de certa maneira.” (Professor 2ª entrevista)

Esta forma de atuar do professor levou a que os jovens desenvolvessem o pensamento crítico, tornando-se capazes de fazerem uso de competências e de estratégias que assentam no conhecimento prévio e que têm o objetivo de conseguir aumentar a probabilidade de atingir um resultado desejável. Foi-nos dito pelos ex-alunos que o conhecimento que construíram no grupo lhes permitiu, por exemplo, ganhar maior consciência acerca das características do próprio grupo e do modo como funcionava

“...as minhas experiências fizeram com que eu pensasse de forma diferente e que tivesse a noção de outras realidades.” (ExA18)

e adaptarem-se à realidade de um grupo em que o conflito era fácil, como já referimos,

“...nunca faltei, nunca cheguei atrasada. [O grupo] mostrou-me como deve ser uma boa aluna para estar num grupo como este.” (ExA13)

e a encontrar soluções para a resolução dos problemas

“...e depois também nos ajuda a aprender como é que nós poderemos sair de uma situação” (ExA12)

e para a concretização dos objetivos determinados pelo grupo.

“Treinávamos ao sábado, ao sábado à tarde, treinávamos o dia todo, chegávamos a almoçar aqui, porque queríamos ser melhores que nos anos anteriores, e isso aconteceu ...” (ExA13)

A capacidade de recorrer ao pensamento crítico caracteriza-se por uma capacidade cognitiva de ordem superior, por ser relativamente complexa, e implica reflexão e sensibilidade ao contexto e às variáveis que podem afetar os resultados. Requer julgamento, análise e síntese, através de um pensamento que não se desenvolva de forma mecânica, isto é, de forma pré-definida através de regras aprendidas que não considerem o contexto. Os ex-alunos reconheceram a importância de aprenderem através dos seus próprios erros: terão sido aprendizagens com mais significado por lhes permitirem confrontar-se com os resultados das suas próprias ações, enquadradas nos respetivos contextos.

“...não querer interagir [o professor] logo na nossa opinião, acaba por nos dar oportunidade de nós aprendermos um pouco com aquilo que nós vamos fazendo.” (ExA12)

Através deste processo, os ex-alunos foram percebendo a importância de refletirem sobre os contextos,

“Comecei a perceber a vida, a vida que as pessoas levam, porque no grupo tinha bastante variedade de problemas e de pessoas.” (ExA13)

“As coisas más deram para perceber em que pontos não podíamos tocar com determinadas pessoas, para podermos lidar com elas ... ter respeito pela personalidade de cada pessoa. Em relação às coisas boas, era saber jogar com isso, é tirar partido das melhores coisas de uma pessoa.” (ExA17)

de contarem com as outras pessoas e de as valorizarem

“...aprendi que nem sempre somos os melhores e temos que saber valorizar os outros” (ExA14)

“...é preciso saber lidar com eles e tirar o melhor partido deles e não deixar ninguém de parte. Era esta a minha maior preocupação: não fazer nenhuma pessoa mais fraca. Somos um grupo ...” (ExA17)

e de atenderem a outras opiniões durante os processos de tomada de decisão, com vista à concretização dos objetivos previamente definidos.

“Aprender a conversar com outra pessoa para tentar encontrar maneira de solucionar e não ter problema em admitir...” (ExA11)

“Hoje em dia (...) consigo ver diferentes perspetivas (...) Tenho sempre em conta o meu lado e o lado das outras pessoas.” (ExA18)

Também os atuais alunos se referiram ao tipo de trabalho que é desenvolvido no grupo e ao modo como o professor influencia o desenvolvimento do pensamento crítico. Os novos membros do grupo falaram da importância da autonomia para se prepararem para o futuro. Focaram-se nos processos de análise das variáveis que condicionam os diferentes contextos em que atuam

“...a autonomia é importante pelo facto de sermos nós a pensar por nós próprios (...) Quando formos adultos não vamos esperar que seja um professor ou outra pessoa mais velha a dizer o que temos que fazer. E neste momento estamos a ser ensinados a tomar as nossas próprias decisões.” (A11)

“A aprendizagem que eu tenho com o professor é sem dúvida uma aprendizagem da forma de abordar a vida.” (A17)

e na importância de se confrontarem com opiniões dos outros, porque como nos dizia a aluna A12, *“é saudável”* debaterem-se com ideias de colegas que têm personalidades e pontos de vista diferentes (*“uma pessoa pensar de uma maneira e de outra pessoa pensar de outra forma”*), mas que muitas vezes o que os separa resulta de falhas de comunicação. É através destas interações, destes encontros e desencontros, de uniões e de afastamentos, que os alunos vão desenvolvendo a capacidade de análise e vão construindo o seu entendimento sobre os lugares que habitam, através de um pensamento que rejeita regras aprendidas que não consideram os contextos.

“Nós, com o grupo estamos a aprender coisas para usar futuramente, porque se fosse só o professor a pensar, só o professor a dizer, só o professor a fazer as coisas, nós ficávamos ‘tipo’ máquinas, que nos dão ordens e nós fazemos.” (A11)

Os depoimentos deixados pelos alunos mais experientes também nos deram conta de que estão a desenvolver o pensamento crítico. Por exemplo, o aluno AI16 referiu-nos que pelo facto de estar a liderar o grupo precisa de interagir mais com todos os colegas e desse modo está a confrontar-se com conhecimento aprofundado sobre a vida das pessoas. Assumiu que o papel que desempenha obriga a uma maior aproximação aos membros do grupo e que procura conhecê-los melhor: *“não fico só por aquilo que se vê, penso sempre no que está por trás. Penso duas vezes, não sou capaz de ficar por ali”*. Esta preocupação prende-se com a necessidade de precisar de refletir sobre o contexto em que se desenvolve o trabalho e sobre as variáveis multidimensionais que podem mudar esses contextos. Este aluno assumiu ainda que o modo como aprendeu a olhar para os colegas lhe trouxe conhecimento que teve uma aplicação prática no trabalho que realizou.

“...os problemas, a maneira como olho para as pessoas, a maneira como as vejo mudou imenso (...) vejo as pessoas de maneira diferente. Acho que foi isso que me enriqueceu muito este ano e ainda me está a enriquecer. Estamos a chegar ao final e acho que é aquilo que me está a dar gosto e que achei que foi a parte melhor de eu ter participado e de ser líder este ano.” (AI16)

A capacidade para valorizar as opiniões dos outros e para reconhecer que a razão pode estar nas outras pessoas foram aprendizagens assumidas pelas alunas AI17 e AI19. A capacidade de escutar informação que chega de fontes diferentes e a capacidade de estar atento a sinais são características que encontramos nos depoimentos de alguns alunos, como por exemplo da aluna AI13, que considerou que o pensamento deve ser apoiado em informação múltipla.

“...julgar as pessoas sem tentar perceber porque é que elas são assim (...) conhecê-las só pelo que essas são exteriormente ou por aquilo que elas mostram, acho que não é uma forma de nós percebermos e de nós conhecermos a pessoa que ela é” (AI13)

Conhecer as características do grupo e procurar as decisões que consigam reunir consenso é uma aprendizagem que os alunos têm feito e que tem tido repercussão na capacidade de trabalho em grupo, na capacidade de manter boas relações com os pares e na capacidade de aprenderem a assumir responsabilidades e de perseguirem objetivos. Por exemplo, a aluna AI11 falou-nos do esforço conjunto que é preciso fazer para se encontrarem soluções de compromisso, nos casos em que os colegas têm opiniões divergentes, e a aluna AI13 sublinhou que, apesar de poderem não concordar com as opiniões de outros colegas, precisam de ter a capacidade de os escutar, de refletir sobre o que ouvem e de conseguir acordos.

“É por isso que nós tentamos sempre, ao máximo, ter as mesmas opiniões para que não haja difusão ali no meio”. (AI11)

“Podemos não ir ao encontro da opinião do outro mas temos que saber ouvi-la (...) E acho que é a falar que as coisas se resolvem. Nós não temos a necessidade de criar um conflito se podemos discutir um pouco e saber levar as coisas com calma.” (AI13)

5.1.2 Controlo emocional

O desenvolvimento da capacidade dos jovens para lidarem com as próprias emoções e com as emoções dos outros reveste-se de uma enorme importância, não apenas para o desenvolvimento do trabalho em grupo mas também para o desenvolvimento das relações positivas que precisam de ser estabelecidas nos vários contextos sociais e para preparação dos jovens para enfrentarem as demandas da vida adulta.

Quando escrevemos sobre o professor, dissemos que a tranquilidade com que encarava os problemas, o facto de ensinar os alunos a “*ver com os olhos do coração*”¹³⁷ e o exemplo que os jovens tinham na sua atuação, levou a que fossem percebendo que não deveriam reagir de imediato em situações de conflito eminente

¹³⁷ Expressão muito utilizada pelo professor no contacto direto com os jovens.

“E depois, aprender a lidar com alguns problemas, ou melhor, como lidar bem com alguns problemas. Eu sempre fui muito emotivo, tenho a língua presa ao coração, digo aquilo que sinto, falo logo e descarrego logo. Mas o professor sempre foi um exemplo, nesse sentido. (...) deixa primeiro passar um bocado para depois nos chamar à razão. E isso também me ajudou a compreender que realmente não há benefícios nenhuns em falar precipitadamente, em querer resolver as coisas logo na hora. Às vezes mais vale dar um tempo, deixar passar um bocadinho e depois sim, com calma resolver as questões.” (ExAI2)

e que fossem aprendendo a gerir situações que provocavam grande ansiedade, como, por exemplo, a situação que nos foi relatada pela ex-aluna ExAI3 – situação a que já nos referimos, mas nos parece oportuno resgatar.

“Há três anos (...) chegámos aos nacionais e estávamos a ver o grupo do Colégio de Gaia e reparámos que o grupo tinha evoluído imenso, o que deixou o grupo do Cerco completamente desmotivado. Foi completamente abaixo, começaram a chorar, diziam que iam perder. (...) A certa altura eu disse, “olhem, vamos fazer uma coisa, vamos rezar todos”. Toda a gente me gozou, mas (...) acabámos por rezar todos e conseguimos ganhar ao Colégio de Gaia.” (ExAI3)

Através dos depoimentos dos ex-alunos foi possível perceber que as situações que tendencialmente geravam stresse no grupo estavam associadas à preparação e participação em competições. Pela aplicação do programa, e muito por ação direta do professor, os jovens foram aprendendo a controlar as suas atitudes e a preparar-se para perderem quando não havia condições para ganhar,

“...ele [o professor] ensinava-nos que nem sempre podíamos ganhar e que tínhamos que estar também preparadas para perder, quando tivesse que ser.” (ExAI4)

a respeitar os grupos adversários nas vitórias,

“Os valores eram-nos transmitidos. Mesmo que não tivéssemos uma formação, mesmo porque havia alunos com um ambiente familiar muito

distinto ... junto dos colegas e junto do professor aprendiam a competir, mas com um espírito saudável. Saber o que é uma derrota, saber aceitá-la e procurar a vitória, mas com lealdade.” (ExA11)

a reconhecer e aceitar os resultados das competições

“Mas, claro, se eles ficassem à nossa frente ficávamos um bocadinho tristes no início mas depois já estávamos todos bem ... todos a conviver, uns com os outros.” (ExA12)

“...mesmo quando competíamos uns contra os outros [nas provas de ginástica acrobática], ficávamos sempre contentes. Nunca ficávamos tristes por perder, mas ficávamos contentes por um de nós ter ganho ...” (ExA13)

e a serem capazes de lidar tanto com situações favoráveis como com situações desfavoráveis.

“Aprendi a lidar com as coisas, sendo elas más ou boas. Tinha que encontrar a melhor maneira ... sendo má, tinha que encontrar a melhor maneira de a ultrapassar, e isso levou a encontrar a maneira de viver intensamente.” (ExA17)

“Mesmo que a pontuação seja injusta, ele [o professor] acha que devemos ser calmos e pensar, pensar muito e só depois falar (bem) com as pessoas que nos avaliaram.” (ExA13)

Apesar de apresentarmos mais à frente dados sobre a transferência de competências de vida para a vida adulta, consideramos deixar um breve apontamento sobre os ganhos que os ex-alunos assumem ter conseguido em resultado das experiências que tiveram durante a permanência no Gimnocerco. O grupo de ginástica ensinou:

1) a manter a calma e a considerarem diferentes perspetivas, de modo a conseguirem reagir de forma eficaz no local de trabalho;

“Hoje em dia sou mais perspicaz e consigo manter a calma e consigo ver diferentes perspetivas, ... se não tivesse esta vivência eu chegaria a uma

entrevista de trabalho e poderia reagir de outra forma. Tenho sempre em conta o meu lado e o lado das outras pessoas. ... penso que para tudo na minha vida eu vou ponderar mais as coisas, não vou ser tão efusiva nas minhas reações ... “ (ExA18)

2) a perceber que o carinho tem o poder de conseguir respostas positivas por parte dos outros;

“...fui habituada a receber carinho e a perceber que com carinho conseguíamos fazer tudo. E fazíamos tudo o que estivesse ao nosso alcance. Portanto, de facto, foi uma das melhores lições que tive e, como também sou professora, sem dúvida que acabei por levar isso comigo.” (ExA16)

3) a compreender e a aceitar as falhas que possam encontrar no comportamento dos outros;

“No meu caso, acho que talvez a compreensão. A compreensão em relação às falhas das pessoas que me estão próximas.” (ExA11)

4) a considerar que as outras pessoas têm o direito a serem respeitadas

“...o grupo foi muito importante para algumas pessoas, penso eu que as ajudou a ver que por mais problemas que nós tenhamos (...) não podemos descarregar noutras pessoas, nem as outras pessoas têm culpa disso.” (ExA12)

Os atuais alunos associaram o trabalho que é desenvolvido no grupo ao facto: de terem vindo a melhorar o comportamento na relação com os pares;

“Ao início, quando entrei na ginástica, como também havia pessoas mais velhas, sentia-me muito mais reservada. Depois, à medida que o tempo foi passando, tornei-me muito impulsiva, mas agora sinto-me uma pessoa muito mais calma.” (A117)

de terem compreendido que o orgulho está a mais numa relação que se pretende construtiva e formadora e que é preciso reconhecer quando o outro tem razão e que se deve assumir esse facto;

“Acho que se aprende a dar razão à outra pessoa ... aprende-se a distinguir a razão ... ou a dar a razão à outra pessoa, ou se a razão é nossa, ... e temos de deixar de ser orgulhosos...” (A120)

de terem aprendido a resolver os problemas no momento certo, apenas quando os interlocutores têm capacidade para escutar e analisar os diferentes pontos de vista. A este propósito o aluno A16 disse que a maior lição que aprendeu no ano em que estava a liderar o grupo foi ter compreendido que quando surge um problema é preciso *“deixar para depois, ir falando com calma, resolvendo com calma, ir deixando passar”*. E disse ainda reconhecer que se sente mais capaz para resolver as situações de desentendimentos entre colegas. A capacidade de agir com mais calma foi também referida pela aluna A18, que assumiu ter percebido através do exemplo do professor e das conversas que foi tendo com ele que é necessário ter paciência e agir de forma pacífica e com serenidade.

“...vejo como ele [o professor] lida com situações, que se calhar eu não lidava da mesma maneira. Não tinha a paciência que ele tinha nem ... e ele tem e eu aprendo com isso. Penso que, se calhar, quando acontecer o mesmo, se calhar vou agir da maneira que ele agiu, não vou agir da minha maneira, de cabeça quente e isso tudo. (...) em discussões que há, que eu também já tive, não é? Fazia logo a ameaçar que ia sair e discutia com toda a gente. E o professor Sérgio fazia-me ver que as coisas não eram assim. E é isso que eu aprendo com ele, a ser uma pessoa mais pacífica, mais humilde” (A18)

5.1.3 Estabelecer relações interpessoais

A participação neste grupo, um grupo que foi sempre difícil, um grupo onde houve sempre conflitos e que levou o professor a ter que trabalhar, desde sempre, valores como a amizade, a tolerância, a compreensão, a partilha e o respeito, entre outros, levou os alunos a desenvolverem a capacidade de

estabelecer relações interpessoais gratificantes e duradouras. Hoje, o grupo já consegue trabalhar em conjunto, tem resolvido o problema dos subgrupos e já compreende que as boas relações interpessoais são a chave para os bons resultados que tanto desejam.

“No início, os conflitos eram gerados por grupos. Faziam-se grupinhos dentro do grupo e os alunos andavam só com alguns. Ultimamente o grupo anda todo em conjunto ...” (Professor, 1ª entrevista)

Os dados obtidos através das entrevistas dos ex-alunos mostraram que as vivências proporcionadas pelo programa contribuíram, de forma significativa, para o desenvolvimento da capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais com relativa facilidade. Da entrevista que fizemos à ex-aluna ExA16 depreende-se que a origem dos conflitos estaria sobretudo na forma de ser e de estar dos alunos que (na altura) residiam no bairro do Cerco,

“...com o que eu via, consegui adaptar a minha personalidade e a perceber que neste momento eu dou-me bem com toda a gente, com todo o tipo de gente. E quando digo com todo o tipo de gente ... porque nós tínhamos pessoas ... e eu não tenho vergonha nenhuma de dizer que estudei no Cerco do Porto e que tenho pessoas amigas que moram no Bairro do Cerco ...” (ExA16)

mas essa dificuldade, para além de não ter sido um entrave, ajudou a potenciar a capacidade de se relacionarem com *“todo o tipo de gente”*¹³⁸. Ser mais sociável, lidar com todo o tipo de pessoas sem qualquer preconceito, ter a capacidade de não apontar o dedo e reconhecer que, com carinho é mais fácil chegar às pessoas, foram também aprendizagens que a ex-aluna ExA16 fez no tempo que integrou o grupo. Perceber que é preciso conhecer as pessoas e respeitar o seu ‘espaço’,

“As coisas más deram para perceber em que pontos não podíamos tocar com determinadas pessoas, para podermos lidar com elas ... ter respeito pela personalidade de cada pessoa.” (ExA17)

¹³⁸ A referência a *“todo o tipo de gente”* foi também encontrada no depoimento da aluna A17, a que nos referiremos mais à frente. Esta aluna utiliza a expressão *“aqui há de tudo”*.

que é preciso saber aceitar a diferença e lidar com os outros com humildade,

“Aprendi a aceitar as diferentes pessoas ...” (ExA13)

“Aprendi ... a dar-me bem com toda a gente e a ser humilde. É isso que as pessoas me dizem: «és humilde e por isso é que cativas as pessoas».” (ExA16)

“Foi aí que o professor me ajudou, foi ser muito humilde. Toda a gente aprendeu isso com o professor... Mesmo que não o mostrem, acho que toda a gente aprendeu isso.” (ExA13)

que é preciso ser solidário, ser capaz de ajudar as outras pessoas,

“...Eu sempre fui muito solidária mas com o professor senti-me ainda mais capaz de o fazer ...” (ExA13)

“...aprendi a partilhar, aprendi a ajudar. Tive muitas experiências boas, muito boas, e o grupo ajudou-me muito a crescer, enquanto pessoa, enquanto amiga.” (ExA14)

mesmo quando ainda não há uma grande proximidade,

“Aprendi que temos de ter um espírito de entreaajuda com as pessoas que conhecemos, e mesmo com as pessoas que ... estão naquele momento a chegar à nossa vida.” (ExA15)

foram aprendizagens que os ex-alunos fizeram e que se traduziram na capacidade de criar amizades que ficaram para a vida.

“...um reflexo que saiu para fora da escola. Terminou a escola, cada qual terminou o seu percurso académico e mantivemos esses laços de amizade e somos um grupo considerável.” (ExA11)

“Ajudou-me a criar laços com pessoas com quem realmente me dava bem e que ainda hoje ... bastantes pessoas que eram da minha época, da altura em que eu estive cá, ficaram mesmo amigas.” (ExA12)

Enquanto os novos membros do grupo nos disseram que a participação no Gimnocerco lhes está a permitir perceber que é possível aproximarem-se de pessoas com quem nunca imaginavam poder estar ou falar

“Por estar neste grupo consigo-me relacionar com as outras pessoas de uma forma muito melhor. Consigo ver a vida de outra forma porque aqui há de tudo e se é possível aqui, é possível em todo o lado.” (A17)

e que isso lhes permitiu sentirem-se mais confiantes e os está a ajudar a conseguirem criar novas amizades,

“Também estamos mais à vontade com as pessoas cá fora, porque ao juntarmo-nos com os colegas no grupo, com quem pensávamos que nunca na vida íamos falar ou juntar, criamos na nossa cabeça uma imagem de que cá fora também podemos falar com pessoas com quem nunca imaginámos que podíamos falar.” (A13)

“Eu era muito acanhada (...) e agora estou no grupo e se calhar sou a “alma da festa”, como se costuma dizer. Sou aquela pessoa que vai e que puxa conversa com pessoas que nem conhece, que vai falar com uma pessoa que está mal, e antes não fazia isso porque não tinha confiança em mim para o fazer. Acho que posso dizer assim.” (A12)

“No início era muito fechada e desde que estou no grupo acabo por me abrir mais com as outras pessoas e por criar novas amizades.” (A11)

os alunos mais experientes deram-nos conta de que estão mais à vontade com as pessoas, mesmo com as desconhecidas, e que conseguem adaptar-se mais facilmente aos diferentes contextos.

“Sinto-me uma pessoa mais divertida desde que entrei aqui. Entrei aqui e agora dou-me muito bem com as pessoas, sinto-me menos envergonhado ... por exemplo, de estar em frente aos júris já não sou tão envergonhado ... mudei muito. Isto ajudou-me a mudar, mas conforme os colegas, eu sou igual.” (A10)

Ser capaz de atender às necessidades das outras pessoas, ser capaz de as ouvir e de as respeitar são aprendizagens que se realizam no grupo e que fazem aumentar a capacidade para estabelecerem relações interpessoais.

“Já não sou tão tímida, sei falar melhor com as pessoas, sei conhecer pessoas, sei interagir (...) já sei quando me devo calar e agora já percebo que não tenho que estar a refilar embora às vezes seja difícil porque eu gosto sempre de dar a última palavra – eu gosto sempre de dar a minha opinião.” (A13)

“Agora sou mais social”, dizia-nos o aluno A15 quando falava sobre a rede de amigos. Tal como outros participantes, também este jovem associou a sua participação no programa ao facto de ter ganho capacidade para ser mais extrovertido, para mais facilmente estabelecer relações interpessoais e fazer novas amizades.

“Agora sou mais social com as pessoas do que era antigamente. Isso ajudou a que o grupo de amigos se alastrasse e que a minha maneira de interagir com as pessoas também fosse melhorando. Eu, antes de entrar para a ginástica era um bocado reservado.” (A15)

5.1.4 Definir objetivos e metas

Nos primeiros anos de trabalho com o grupo, o professor sentiu a necessidade de ajudar os alunos a perceberem a importância da escola para a sua vida futura e de os fazer comprometerem-se com a vida escolar. O trabalho que conseguiu realizar no grupo teve força para contrariar a tendência para o abandono precoce¹³⁹, que tanto caracterizava aqueles jovens, que eram, na maior parte dos casos, oriundos de famílias com baixo nível socioeconómico e poucas expectativas em relação à Escola. O professor preocupava-se com o rendimento escolar dos jovens, estava atento às necessidades de apoio e incentivava-os a alcançarem bons resultados escolares.

¹³⁹ Utilizamos o termo ‘abandono precoce’ para nos referirmos aos casos em que os alunos abandonavam o sistema escolar antes de concluírem o ensino secundário, na altura em que este nível de ensino não correspondia à escolaridade obrigatória. Portanto, quando nos referimos ao ‘abandono precoce’, não nos estamos a circunscrever apenas aos casos de abandono escolar que ocorriam durante o ensino obrigatório.

“...os alunos do professor Sérgio foram sempre alunos pautados pelo bom comportamento, eram bons alunos porque o professor incentivava os alunos a manter as boas notas (...) Sabíamos que íamos e que tínhamos de dar provas de que queríamos também o bem do grupo. Mas, realmente, o professor conseguia mudar os alunos, conseguia levá-los a querer ter objetivos mais ambiciosos, tanto ao nível desportivo como académico.”

(ExA11)

A necessidade de ajudar os jovens a desenvolverem a responsabilidade pessoal e social é desde há muito tempo uma preocupação do professor, daí ter levado os alunos a aprenderem a gostar de apoiar os colegas e a conseguirem definir objetivos para si próprios. A propósito da responsabilidade pessoal, a ex-aluna ExA15 assumiu que o trabalho realizado no grupo a ensinou a ‘olhar em frente’, que a ensinou a ter objetivos e a ser responsável. Esta foi uma marca que lhe ficou e que a leva muitas vezes a falar do grupo no seu local de trabalho.

“...muitas vezes falo no meu local de trabalho sobre o grupo de ginástica. (...) sem dúvida que a ginástica, e mesmo o professor e as colegas, deram-me o sentido de (...) ter aquela ambição, (...) tenho a certeza que (...) me ensinou a ser responsável, de ter aquele objetivo de fazer, de chegar a horas. Alguns valores que tenho hoje foram adquiridos na ginástica. Não digo que se não andasse na ginástica não os tivesse, mas associo-os à ginástica.” (ExA15)

O professor foi utilizando os casos de sucesso (bons ginastas com bons resultados académicos) para motivar os novos membros do grupo. Dos testemunhos que tivemos desta boa prática, selecionamos o que nos foi dado pelo ex-aluno ExA12: assumiu que os bons exemplos o ajudaram “a querer também atingir objetivos que eles [colegas mais velhos] tinham conseguido atingir e (...) a querer continuar com o grupo”. Neste depoimento, identificamos uma associação entre o trabalho desenvolvido no grupo e a possibilidade de transferir para diferentes contextos as competências que o programa proporciona em relação à definição de objetivos e de metas e à capacidade para os alcançar.

“...esses bons exemplos ajudam os alunos a ver que (...) a ginástica A da escola [o programa] pode ser um bom trampolim para a vida futura. Pode dar uma boa base para acabar por ser ... uma boa motivação para atingir um objetivo depois na vida futura, na vida profissional, na vida pessoal. E esses bons exemplos acabam também por ser determinantes (...) acabaram por me motivar a querer também atingir objetivos que eles tinham conseguido atingir e levou-me também a querer continuar com o grupo.”
(ExA12)

Dos depoimentos dos ex-alunos ExA15 e ExA12 ressalta a importância que a ‘ginástica’ teve para o desenvolvimento da capacidade de se comprometerem com os objetivos pessoais e dão-nos pistas de que terá sido possível transferir competências deste programa para a vida adulta. Sobre isto, falaremos a seguir com um pouco mais de detalhe. Entretanto, damos destaque à ex-aluna ExA17 que, do seu depoimento percebemos que as aprendizagens feitas na ginástica foram possíveis de transferir para a vida académica, onde a concretização dos objetivos pressupõem intencionalidade no trabalho que precisa de ser realizado.

“Depois, também acabamos por fazer o transfere para a parte académica, percebendo que temos que estudar para conseguirmos atingir os nossos objetivos, como acontece na ginástica: temos que treinar para conseguirmos os resultados que queremos alcançar.” (ExA17)

A capacidade do programa para ajudar a definir objetivos e, inclusivamente, para influenciar a construção de um projeto de vida ligado ao desporto foi verificado nos depoimentos deixados pelas ex-alunas ExA18 e ExA19, que viriam a interessar-se pela docência e, mais concretamente, pelo ensino da ginástica.

“Oh, muita, porque eu não sou a primeira e aposto que não serei a última que, com esta vivência, quer que o futuro passe pelo desporto e pela ginástica. Tanto é, que eu fui tirar a licenciatura de Educação Física e Desporto.” (ExA18)

“Estou neste momento em Educação Física, ligada à ginástica, e esse meu percurso começou por causa do professor e com o professor. Foi uma grande influência, uma vez que determinou ... eu neste momento vivo a ginástica: sou casada com a ginástica, tenho as filhas na ginástica, lá em casa toda a gente respira ginástica. Por isso, influenciou bastante.” (ExA19)

Os atuais alunos não associaram diretamente as aprendizagens que estão a fazer com o desenvolvimento da capacidade para definir e atingir objetivos e metas. No entanto, estas capacidades estão bem presentes no dia-a-dia da vida do grupo, durante o exercício da autonomia, quando os alunos estipulam os objetivos que têm para o ano de trabalho, quando são meticolosos na forma como se preparam para as competições, quando assumem o direito à ‘voz’, quando discutem questões relacionadas com o treino, quando preparam ao pormenor os adereços que são necessários para os esquemas, quando se preocupam com o trabalho dos grupos concorrentes e quando receiam pelo que os ex-alunos possam pensar do desempenho que possam ter nas competições. Todo este cuidado, todo este esforço, toda a preocupação com a vida pessoal (*“é através disto que eu consigo crescer um bocadinho e não desistir de lutar” (A17)*) e todo o sentido de responsabilidade demonstrado (*“para além de me comprometer com o professor, comprometi-me perante toda a gente, comprometi-me que ia fazer o esquema, que ia estar o ano todo” (A16)*) está impregnado de competências para definirem objetivos e metas e para os procurarem concretizar.

5.1.5 Trabalhar em grupo

A paciência foi a característica pessoal mais mencionada pelos participantes como necessária para se trabalhar bem neste grupo. Outras características apontadas foram o apoio e o respeito pelo trabalho dos outros, qualidades amplamente referidas ao longo da apresentação dos dados.

“Eu acho que quem não souber trabalhar em grupo não dá para estar, pelo menos no Cerco, não dá para estar no grupo. Tem mesmo que se ter paciência”. (ExA13)

Fomos também dando conta do trabalho do professor, que procurou implicar sempre os alunos nos processos de partilha, de interação, de entreajuda, de união e de construção de consensos. O ex-aluno ExAl2 valorizou muito este esforço do professor, a que nós também assistimos, por considerar que teve repercussões positivas para o desenvolvimento pessoal dos jovens.

“O professor chamava essa pessoa à parte, mostrava-lhe a importância de trabalhar em grupo, a importância que o grupo também poderia ter para ajudar no sucesso da vida, para tentar recuperar a pessoa, digamos assim”.
(ExAl2)

“...eu queria-vos pedir respeito uns pelos outros. Nós somos do mesmo grupo, ajudem-se uns aos outros e depois deixem os juízes decidirem, deixem ver como é que as coisas correm, se as coreografias e os exercícios correm bem. E depois vocês têm que admitir que os colegas fizeram melhor. Estão a entender? (...) É o nosso grupo, estamos a trabalhar! Nós esforçamo-nos, damos o melhor, não conseguimos, paciência ... Mas conseguiu a minha colega e eu vou estar satisfeito por a minha colega ter conseguido. Isso é nobre, isso é nobre! É altruísta! Estão a entender? ...”
(excerto de gravação autorizada – treino de grupo em 08/03/2013)¹⁴⁰

A ex-aluna ExAl5 fez referência ao sucesso desportivo que o grupo alcançou, em consequência do seu bom funcionamento e do trabalho conjunto que estava a ser desenvolvido. O excerto do depoimento desta ex-aluna, que a seguir apresentamos, dá-nos conta do poder do grupo e da importância que tem saber trabalhar em cooperação.

“Não eram só as vitórias que nos uniam, que faziam com que fossemos o grupo unido que tínhamos. Foi pelo grupo estar unido e ser o que éramos que conseguimos as vitórias. Na minha opinião é isso. Se não fosse o grupo não conseguíamos as vitórias”. (ExAl5)

¹⁴⁰ O professor falava sobre a competição de ginástica acrobática, em que os alunos do grupo competiam uns contra os outros em provas de pares e de trios.

Saber trabalhar em grupo é, de facto, uma competência imprescindível no dia-a-dia do ginásio, e, conseqüentemente, ela é trabalhada e desenvolvida pelos jovens, através de um processo que requer esforço e atenção e exige tempo.

“Trabalhar em grupo não é tão fácil como parece. Às vezes parece que como são muitas pessoas a trabalhar com um só objetivo parece mais fácil, mas acho que é exatamente o contrário. Acho que por haver muitas opiniões diferentes, vários caminhos que possam ser tomados, e tendo o grupo que tomar um só caminho, acaba por ser muito mais difícil.” (ExAl2)

Entre os atuais alunos, os alunos mais experientes disseram que o trabalho de grupo implica compreensão, colaboração e participação conjunta e que os leva a: (1) aprenderem a gostar de ajudar os colegas e a estarem disponíveis para fazer essa ajuda; (2) desenvolverem a capacidade de se relacionarem com pessoas diferentes; (3) perceberem os limites de atuação; (4) aprenderem a escutar e a aceitar outras opiniões. A capacidade de trabalhar em grupo é percebida como uma competência que facilita a participação em trabalhos conjuntos feitos em outros contextos que poderá vir a ser útil na vida adulta, nomeadamente para manter boas relações no local de trabalho e para focar a atenção nas tarefas que precisam de ser desenvolvidas.

“...tenho uma grande capacidade de trabalhar em grupo, de cooperar, de ajudar num grupo. Como estou habituada a trabalhar com um grupo, há que deixar de pensar um bocadinho a nível individual e pensarmos em grupo, para o bem do grupo. Então, acho que isso facilita imenso nos trabalhos e num trabalho qualquer em que tenhamos uma equipa.” (Al20)

“...um dia, tipo, se a gente trabalhar e tivermos conflitos no nosso trabalho, temos que saber como colocar de parte os conflitos (...) Se tivermos uma discussão com um colega, penso que estamos lá por um objetivo, que é para trabalhar. E aqui também é a mesma coisa. Temos também um objetivo, que é ganhar.” (Al16)

Os novos membros referiram que estão a conseguir melhorar a capacidade de trabalhar em grupo. Estão a perceber-se mais capazes de

escutar e de aceitar outras opiniões e de interagir positivamente com os seus pares, mesmo em outros contextos, como por exemplo nos trabalhos de grupo realizados no âmbito das disciplinas curriculares.

“Por exemplo, em grupos que nós não gostávamos e até com quem nos dávamos mesmo mal, acabamos por ‘engolir’ e aceitar muitas vezes o que dizem (...) No grupo temos muitas vezes discussões, temos atitudes que não gostamos e temos de aprender a calar, e isso ajuda muito.” (A11)

“...aqui aprendemos muito a interagir com os outros. A interação, sobretudo. Nós aqui temos várias histórias de vida, temos vários problemas, e ajuda-nos a saber interagir com o outro, a saber que nem toda a gente é igual, que não se lida da mesma maneira com as várias pessoas.” (A17)

Parece-nos inquestionável que um grupo de sucesso (pensemos apenas no sucesso desportivo, para o caso) precisa de ser constituído, na sua maior parte, por pessoas que sabem trabalhar em conjunto. Na verdade, o desempenho de um grupo como este, constituído por vinte ginastas que competem em conjunto contra outros grupos, vê o seu desempenho fortemente influenciado pelas prestações individuais dos seus membros: o bom e o mau desempenho de cada um interferem no resultado do conjunto. Portanto, sendo o Gimnocerco um grupo de referência a nível nacional, que é gerido pelos próprios alunos com a supervisão do seu professor, nos termos em que temos vindo a referir, parece-nos ser motivo para se poder assumir que estes alunos desenvolvem, efetivamente, as competências necessárias para trabalharem, bem, em grupo.

5.2 Transferência de Competências de Vida para a vida adulta

A capacidade que o professor teve para passar poder aos seus alunos, permitindo-lhes que treinassem a autonomia, que se confrontassem com processos de liderança, com as próprias escolhas, com a definição de objetivos e com a procura das melhores estratégias para os alcançarem, a capacidade que o professor teve para supervisionar e apoiar o processo de crescimento

dos jovens, através da aplicação deste programa, de um trabalho pleno de intencionalidade, orientado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com o propósito de ajudar os seus alunos a confrontar-se positivamente com as demandas da vida futura, teve o poder de criar as condições necessárias para que reconhecessem que desenvolveram competências de vida que valorizaram e que viriam posteriormente a conseguir transferir para a vida adulta.

Quando questionámos os ex-alunos acerca do contributo que, na sua perspetiva, o programa terá dado para o desenvolvimento de competências que utilizam na vida diária, verificámos em vários testemunhos que identificaram uma relação causa-efeito entre as experiências que o grupo de ginástica lhes proporcionou e o desenvolvimento de competências que foram sendo internalizadas durante o processo de transformação pessoal que sofreram ao longo da adolescência e na fase de transição para a vida adulta: (1) capacidade para estabelecer e manter relações interpessoais; (2) capacidade para definir e alcançar objetivos e metas; (3) capacidade para trabalhar em grupo.

(1) Capacidade para estabelecer e manter relações interpessoais:

Os ex-alunos ExAI2, ExAI3 e ExAI5 assumiram que a capacidade que têm hoje para estabelecer e manter relações interpessoais (na vida pessoal e na vida profissional) foi conseguida durante o tempo que permaneceram no grupo. O ex-aluno ExAI2 reconheceu que o diálogo tem um importante papel na relação com os outros enquanto catalisador de sinergias e dissipador de problemas, porque tem a capacidade de ajudar a desfazer equívocos, de romper os desencontros que são sentidos no dia-a-dia da vida das pessoas, nas relações que estabelecem com os outros.

“...os problemas podem ser discutidos quando (...) há um entendimento à base do diálogo. E foi sempre essa a marca que me deixou e ainda hoje me ajuda também em algumas situações: seja no trabalho, seja na família. Sempre com base no diálogo é quase sempre possível remediar a situação ou, pelo menos, passar por alto algumas situações.” (ExAI2)

Por sua vez, a ex-aluna ExA18 assumiu a importância de se considerar a posição das outras pessoas nos processos de tomada de decisão conjunta

Então, nós ponderamos sempre o lado da outra pessoa e, penso que para tudo na minha vida, eu vou ponderar mais as coisas...” (ExA18)

e a ex-aluna ExA13, ainda estudante universitária, associou a aprendizagem que fez (em relação à necessidade de evitar que se criem problemas no grupo) com o seu futuro profissional, quando assumiu que irá utilizar este ensinamento na sua vida futura *"para ser uma boa trabalhadora e conseguir estar bem no seu emprego, sem ter dificuldades, sem ter obstáculos"*.

(2) Capacidade para definir e alcançar objetivos e metas

A ex-aluna ExA17 disse-nos que através do trabalho no grupo desenvolveu a capacidade de definir e de perseguir objetivos e metas e que essa competência lhe está a ser útil na vida académica.

"...também acabamos por fazer o transfere para a parte académica, percebendo que temos que estudar para conseguirmos atingir os nossos objetivos, como acontece na ginástica: temos que treinar para conseguirmos os resultados que queremos alcançar. E desta forma acabamos por conseguir conciliar o que aprendemos no grupo com outros aspetos da nossa vida." (ExA17)

A ex-aluna ExA15 associou a capacidade que tem para assumir responsabilidades profissionais às vivências que teve no grupo (*"tenho a certeza que a ginástica [o grupo] me ensinou a ser responsável, de ter aquele objetivo de fazer"*) e a ex-aluna ExA18 deu-nos a conhecer que a capacidade para definir objetivos e a capacidade para ser perfeccionista e para se envolver na concretização dos objetivos traçados (aprendidas no grupo) estão a ter um impacto positivo na sua vida profissional.

"A ginástica é uma modalidade que engloba uma nota artística, e então (...) nós trabalhamos muito o perfeccionismo, a beleza das coisas e passando para o trabalho, eu sou uma pessoa muito perfeccionista. (...) E uma coisa no

meu trabalho, que sei que me reconhecem, é o facto de ser uma pessoa perfeccionista, uma pessoa que faz bem o trabalho.” (ExA18)

Para o cumprimento dos objetivos e metas que estão associados à vida profissional, a ex-aluna ExA16, atualmente professora de matemática, disse ter aprendido com o professor que precisa de estar atenta aos sinais que lhe chegam dos seus alunos, de que precisa de perceber o que eles lhe dizem com os silêncios, com as dificuldades escondidas, com as carências camufladas, porque tem que aprender a *"lidar com cada um"*. Esta ex-aluna assumiu ainda que o sucesso que considera ter como professora se funda no que viu no grupo de ginástica e que a fez perceber que *"saber lidar com os alunos é saber ouvi-los e tudo isso"*.

“Em setembro, quando recebo uma turma estou a aprender porque tenho trinta pessoas totalmente diferentes. Não sei as carências que têm. Eu aprendi que tenho que os conhecer, mas para isso tenho que aprender com eles (...) ensino-lhes matemática e eles ensinam-me a saber lidar com cada um deles (...) A base do meu sucesso no trabalho assenta naquilo que eu vi; aprendi que ser professor não é chegar, despejar matéria e virar costas. É muito mais do que isso: é saber lidar com os alunos, é saber ouvi-los, e tudo isso.” (ExA16)

(3) Capacidade para trabalhar em grupo

A capacidade para trabalhar em grupo e para ser capaz de compreender e aceitar falhas nos outros, assim como a capacidade de motivar os pares e de lidar com o insucesso, foram aprendizagens que ficaram para a vida da ex-aluna ExA11 (*“No meu caso, acho que talvez a compreensão (...) em relação às falhas das pessoas que me estão próximas e (...) a motivar (...) e aprender a lidar com o insucesso”*). Ter percebido o valor da partilha, da compreensão e dos consensos para o bom funcionamento dos grupos tem tido uma grande importância para a vida pessoal (familiar e social) e profissional do ex-aluno ExA12, que assumiu que esta foi uma marca importante que lhe ficou gravada.

“Essencialmente foi, primeiro, aprender a trabalhar em grupo, como já tinha mencionado. Trabalhar em grupo (...) acaba por ser muito mais difícil. E ainda hoje para a minha vida pessoal, seja no trabalho, seja em família, ajuda-me a perceber que por mais opções que a pessoa tenha, se o grupo tem que tomar um caminho, tem que ser tomado em conjunto. (...) todos dão o contributo e depois se chega a um consenso acaba por ser muito melhor. E isso foi um contributo que ainda hoje eu guardo, (...) são coisas que me marcaram.” (ExA12)

VI. Discussão

Este capítulo está organizado em três partes. A primeira parte, dedicada à discussão dos resultados referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, centra-se nas transformações operadas ao longo dos vinte e quatro anos de existência deste grupo (Gimnocerco). A segunda parte debruça-se sobre o funcionamento do grupo enquanto comunidade de prática e sobre o modo como os novos membros vão ganhando uma participação mais centrípeta. A terceira parte é dedicada ao desenvolvimento e à transferência de competências de vida para outros contextos.

Na primeira parte ('Da aprendizagem em grupo à aprendizagem em comunidade de prática') discorremos sobre a aprendizagem cooperativa como uma ferramenta que se impôs ao trabalho que o professor sentiu necessidade de desenvolver. Assumimos que o recurso à aprendizagem cooperativa não resultou do conhecimento, *a priori*, deste modelo de instrução. Resultou, sim, da capacidade do professor para identificar as vantagens do modelo, percebendo que um trabalho com estas características lhe permitiria: (i) servir os seus propósitos, (ii) que ia de encontro à agência dos seus alunos e (iii) que se sentia disponível para aceitar e estimular essa capacidade de agência. Depois de uma brevíssima referência à utilização da instrução direta e do ensino entre pares, discutimos as circunstâncias que levaram a um ensino centrado nos alunos, através de um processo contínuo de transformação do grupo numa comunidade de aprendizagem aberta, divergente, de desafio à criatividade e resolução de problemas, que levou a aprendizagem cooperativa à sua mais pura expressão. Assumimos que foram encontradas todas as vantagens que identificamos na literatura sobre os benefícios da aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento dos jovens e que vimos no Gimnocerco: um grupo que se transformou numa comunidade que ganhou coerência através da sua prática e onde foi possível encontrar um forte comprometimento entre os seus membros, um claro empreendimento conjunto e a construção de um repertório partilhado que integra um conhecimento prático muito robusto. Continuamos, debruçando-nos sobre a importância do equilíbrio entre a cooperação e a competição interna (no grupo) e o seu contributo para o desenvolvimento dos jovens. Esta primeira parte fica concluída com a análise

do modo como os jovens utilizam o tempo de treino e as vantagens que resultam para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Iniciamos a segunda parte ('Como se tece um ciclo de vida nesta comunidade de prática') com a explicação sobre o conceito de ciclo de vida aplicado a esta comunidade de prática e continuamos com a discussão do processo de aceitação e de integração dos novos membros num ano em que há uma grande renovação do grupo. Debruçamo-nos sobre as dificuldades sentidas nos primeiros meses de trabalho conjunto, quer pelos alunos mais experientes, que viram os amigos partir, quer pelos novos membros (os que não entraram como volantes) que perceberam distância e frieza nos colegas mais experientes. Posteriormente, a discussão recai sobre o caminho que os jovens fazem em direção à participação plena, onde é feita a análise do contributo que a idade, as competências gímnicas, a capacidade de expressão corporal e a amizade têm neste processo. Concluímos esta parte, analisando: (i) as principais dificuldades que decorrem das interações estabelecidas no grupo e o modo como são resolvidas, deixando um apontamento sobre o contributo da amizade na regulação dos comportamentos; (ii) a importância das estadas de dois e três dias para o desenvolvimento das relações de amizade entre os novos membros e os alunos mais experientes; (iii) o contributo que o tempo de permanência no grupo parece dar para uma participação cada vez mais centrípeta.

Na terceira parte ('Desenvolvimento e transferência de competências de vida') discutimos o contributo do programa para a aquisição de competências de vida, observando o tipo de atuação que é desenvolvida pelo professor, a estrutura e os objetivos do programa. Continuamos, discorrendo sobre os motivos que estão na base dos conflitos que surgem no grupo, assumindo que se constituem num campo muito rico de experiências de relação entre as pessoas e que, por isso se traduzem numa oportunidade para desenvolver competências de vida, que no presente caso terão sido cinco: (1) pensamento crítico, (2) controlo emocional, (3) capacidade para estabelecer relações interpessoais, (4) capacidade para definir objetivos/metastas e (5) saber trabalhar em grupo. Concluímos a discussão, com a análise de três competências de

vida associadas à participação no grupo de ginástica, que os ex-alunos assumiram ter adquirido e que têm tido repercussões positivas nas suas vidas diárias: (1) a capacidade para estabelecer e manter relações interpessoais, (2) a capacidade para definir e alcançar objetivos e metas e (3) a capacidade para trabalhar em grupo.

1 Da aprendizagem em grupo à aprendizagem em comunidade de prática

Olhando através dos vinte e quatro anos da vida do grupo é possível perceber que o conhecimento que os alunos e que o professor têm atualmente sobre a melhor forma de treinar, de aprender e de ensinar ginástica neste grupo resultou de um longo processo de aprendizagem que decorreu em diferentes fases, marcadas por diferentes modelos de instrução e por diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento gímnico. À primeira fase, que se caracterizou por uma constante aprendizagem do professor e dos alunos, seguiram-se outros períodos de grande evolução e aproximação aos grupos concorrentes, mas também de alguma estagnação e, mesmo, de perdas pontuais de rendimento (nos períodos de tempo em que o grupo não conseguia encontrar tranquilidade), que, em conjunto, contribuíram para a construção do grupo que conhecemos hoje: uma comunidade de prática (Wenger, 2008) que utiliza a aprendizagem cooperativa na sua mais pura expressão (Kagan, 1994; Lindblad & Arnold, 1994), onde os jovens aprendem e mobilizam conteúdos específicos da ginástica, desenvolvem a responsabilidade pessoal e social (Hellison, 1995, 2003; Martinek et al., 2001) e desenvolvem competências necessárias ao desenvolvimento de relações interpessoais e de trabalho em grupo (Johnson & Johnson, 1989), que contribuíram para que o Gimnocerco seja hoje um grupo de referência no panorama do Desporto Escolar Nacional¹⁴¹.

¹⁴¹ Desde 2004, o Gimnocerco tem conseguido obter sempre títulos nacionais nas provas de ginástica acrobática e nos últimos quatro anos letivos (de 2009/2010 a 2013/1014) conseguiu três títulos de campeão nacional na prova de Ginástica de Grupo.

1.1 Aprender e ajudar a aprender

Depois de uma primeira fase fortemente marcada por um ensino mais dirigido, em que era ensinado o mesmo a todos os alunos e todos aprendiam através do professor, o ensino entre pares ganhou importância e tornou-se o modelo de instrução predominante neste grupo durante aproximadamente doze a quinze anos. O professor criou uma estrutura de ajuda e de incentivo às aprendizagens, em que os alunos mais avançados serviam de apoio aos colegas mais novos, puxando-os para cima, ajudando-os a ser mais proficientes: uma estrutura equivalente ao modelo *Educational Pyramid* de Seidman e Rappaport (1974), através da qual uns alunos aprendiam através dos outros e com os outros enquanto os ouviam e observavam (Metzler, 2000, 2011).

Nos primeiros anos da vida deste grupo, o nível competitivo do Desporto Escolar era quase que inexistente. A vontade de progredir e de estimular o desenvolvimento dos alunos levou o professor a decidir participar em provas federadas, e a exposição a estes novos contextos, plenos de desafios, despertaram nos jovens a vontade de quererem aprender a realizar elementos gímnicos e coreografias que obrigavam a considerar várias possibilidades de realização¹⁴². Mosston (1988) considera que esta mudança de estrutura do conhecimento promove um maior envolvimento dos jovens, quer ao nível das operações cognitivas, quer ao nível das práticas físicas divergentes. A participação dos jovens torna-se mais autónoma, embora modelada pelo professor, se bem que os processos investigativos, de exploração, de descoberta e de avaliação dos resultados sejam *“totalmente conducidos y ejecutados por el alumno (...) Este tipo de proceso coloca al alumno frente a sí mismo y le exige que aprenda a considerar el problema a título individual”* (p. 194). A constatação de que os alunos estavam a interpretar e a recriar exercícios e coreografias esteve na base da decisão do professor em começar a dar autonomia aos alunos, permitindo-lhes que passassem a ser co responsáveis pela criação de exercícios de ginástica acrobática e assumissem

¹⁴² Ter levado os alunos a participar e a assistir a estas provas permitiu ao professor perceber que estavam a desenvolver a capacidade de interpretar e recriar os exercícios que viam nas competições.

mais responsabilidade. Esta opção levou a que os jovens desenvolvessem novas competências e se motivassem ainda mais e abriu caminho para que, mais tarde, a aprendizagem cooperativa passasse a ser o modelo de instrução predominante no Grupo. A autonomia que, entretanto, o professor passou a dar aos alunos teve a capacidade de promover um grande comprometimento entre os jovens e as relações tornaram-se mais próximas, como tem sido evidenciado por Deutsch (2006), Johnson et al. (1981), Johnson e Johnson (1999), Johnson e Johnson (1983), Johnson et al. (1978), Prieto Saborit e Nistal Hernández (2009) e Slavin (1995). Estes autores consideram que trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum produz melhores resultados ao nível da realização e da produtividade do que quando se trabalha isoladamente ou de uma forma exclusivamente competitiva. Para além disso, quando estão prémios em disputa (e. g. um bom resultado numa competição), os jovens esforçam-se por ajudar os colegas a obter sucesso. No nosso estudo encontramos jovens que se sentiam impelidos a desenvolver esforços que garantissem bons desempenhos nas competições, não apenas por si, mas sobretudo para não deixarem ficar mal os colegas com quem treinaram em conjunto¹⁴³. A ajuda entre os colegas ganhou importância e teve cada vez mais expressão no trabalho realizado no grupo, que foi sempre dirigido para a excelência. Os resultados que foram sendo obtidos fizeram crescer o sonho de serem melhores do que os melhores, a vontade de fazerem exercícios cada vez mais complexos e com maior valor estético. Percebendo esta vontade dos jovens e reconhecendo a importância de se confrontarem com as suas forças e fragilidades e de continuarem a desenvolver o sentido de responsabilidade pessoal e social, o professor entendeu dar um novo passo: dar ainda mais autonomia aos alunos, permitindo-lhes que procurassem e propusessem novos exercícios e coreografias, porque o próprio professor reconhecia ter chegado ao seu limite¹⁴⁴. A consciência de que precisava de ajuda e de que a ajuda poderia vir dos alunos, revela coragem e serenidade de um professor maduro e

¹⁴³ “... depois tem aquele laço de amizade e o atleta sente que não pode falhar com o amigo e esforça-se bastante nos treinos. Quando chega à competição (...) não o quer deixar ficar mal.” (ExA11)

¹⁴⁴ “...por mais que eu quisesse inovar e modificar as coisas, eu caía sempre nos mesmos exercícios...” (Professor, 1ª entrevista)

seguro das suas convicções e das suas competências, que tem a capacidade de assumir as suas limitações mas que não se conforma com elas e que procura encontrar apoio onde esteja disponível.

Há aqui uma fronteira de mudança qualitativa no entendimento da atividade. O grupo passa a ser uma comunidade de aprendizagem aberta, divergente, de desafio à criatividade e resolução de problemas, que se situa claramente no estilo divergente (Mosston & Ashworth, 1986) do *'Spectrum of Teaching Styles'* de Mosston (Mosston & Ashworth, 1985). O ensino passa a centrar-se nos alunos, a quem é dado poder para se envolverem em processos de pesquisa e de análise dos problemas que surgem no dia-a-dia do ginásio, na sua resolução e na avaliação das opções tomadas. Os alunos são colocados numa situação que cria a necessidade de interdependência positiva, que leva os jovens a procurarem a *"direction of their group product"* (Cohen et al., 1999, p. 83), através de um processo em que recorrem ao relatório conjunto que foi sendo criado no grupo (Wenger, 2008), expõem os seus pensamentos e argumentos e consideram as questões, de diferentes perspetivas, para explorar soluções alternativas que levam os alunos ao desenvolvimento *"of higher-order thinking"* (Cohen et al., 1999, p. 83). Mosston e Ashworth (1986) sublinharam a riqueza de oportunidades que o campo desportivo oferece para o desenvolvimento da capacidade criativa dos jovens, do pensamento crítico e da resolução de problemas, chamando a atenção para o facto de o desporto (e no presente caso, a ginástica) oferecer aos jovens a oportunidade de descobrirem, criarem e inventarem novas respostas, uma vez que há a possibilidade de recorrer a diferentes movimentos, combinações e coreografias porque *"the variety of human movement is infinite"* (p. 190). Este modo de atuação do professor permite que os jovens produzam conhecimento, porque este estilo de ensino *"invites the learner to go beyond the known (...) to go beyond accepted conventional responses (...) to develop the ability to verify solutions and organize them for specific purposes"* (ibidem, pp. 190-192).

1.2 Autonomia, responsabilidade e construção de conhecimento em comunidade de prática

1.2.1 A aprendizagem cooperativa encarada como um modelo de instrução que emergiu das práticas diárias em contexto de comunidade de prática

A aprendizagem cooperativa surgiu no grupo pela vontade dos alunos quererem evoluir e pelo facto do professor precisar do seu apoio para os conseguir ajudar a evoluir. Resultou, portanto, da relação dialógica entre a vontade dos alunos e a necessidade de colaboração sentida pelo professor, e a sua implementação surge pela aplicação de medidas concretas e certas¹⁴⁵ que decorreram de um longo processo de aprendizagem realizado: (1) pelo professor, que aprendeu a reconhecer competências nos alunos e aprendeu a ter confiança, quer na capacidade dos jovens para tomarem decisões adequadas (embora sempre com a sua supervisão e apesar do risco de cometerem alguns excessos), quer na sua própria capacidade para gerir os comportamentos dos alunos e acompanhar o processo criativo dos jovens, levando cada um a contribuir o mais possível para o trabalho do grupo e para as aprendizagens conjuntas; (2) pelo próprio grupo e por cada um dos jovens, através da partilha de ideias, da exposição e do questionamento e da capacidade para escutar os outros, que decorre de um processo marcado por um forte sentido de pertença que envolve “*the heart as well as the heard*”, como nos referem Wenger et al. (2002, p. 28), e em que a assunção da responsabilidade de uns para com os outros leva a que surjam mais oportunidades para realizarem aprendizagens significativas (Slavin, 1996) – aprendizagens situadas que foram integrando o reportório conjunto do grupo, um grupo que se foi transformando, cada vez mais, numa comunidade de prática (Wenger, 2008).

¹⁴⁵ Medidas tomadas pelo docente, quando: (1) deu poder aos alunos, permitindo-lhes treinar a autonomia; (2) ensinou os jovens a assumir a liderança e criou condições para que essa aprendizagem fosse efetiva; (3) depositou confiança nos jovens e valorizou as suas escolhas; (4) tornou claro, ao olhar dos jovens, que eles eram uma prioridade para si e fê-los sentirem-se respeitados.

Encontramos na literatura várias referências à necessidade de tempo, de um tempo em que decorre a preparação dos alunos para que sejam capazes de desenvolver trabalho colaborativo. Por exemplo, Johnson e Johnson (1989) assumiram que os jovens precisam de tempo suficiente para aprenderem a cooperar e para que essa capacidade faça parte da rotina diária dos jovens, porque essas competências não surgem por magia. Durante esse tempo, os jovens precisam de aprender a trabalhar com os seus pares (Dyson, 2002; Dyson et al., 2004; Johnson & Johnson, 1989; Johnson et al., 1994; Kagan, 1994) e têm que aprender a conhecer o modo como atuam (Dyson & Strachan, 2004). Mas esta necessidade de tempo, encontrada para os alunos, foi também do professor como nos dão conta Greenockle e Purvis (1995), a propósito da necessidade de o professor precisar de tempo para passar de um estilo mais dirigido (centrado no professor) para um estilo mais centrado no aluno. Pelo que conseguimos perceber, e já fomos dando indicação, quando falamos da relação dialógica entre a vontade dos alunos e a necessidade de colaboração sentida pelo professor, a aprendizagem cooperativa surge no trabalho deste docente, não por ser um modelo conhecido *a priori*, não como ‘o modelo’ escolhido, mas como uma forma de trabalho que foi construindo a partir do que sentia ser o modo mais adequado para trabalhar com aqueles alunos e para servir os seus propósitos porque, recordamos, os principais eixos de atuação do professor¹⁴⁶ exigiam que os alunos se mantivessem envolvidos na (sua) matéria de ensino, porque é pela ginástica e pelos desafios que ela proporciona que os jovens permanecem no grupo. Com base no que acabamos de expor somos levados a considerar que foi a própria aprendizagem cooperativa que se impôs ao trabalho que este professor sentiu necessidade de desenvolver. Uma necessidade que poderá ter surgido da aprendizagem que o professor realizou no decurso do trabalho diário com os jovens e que o terá impelido a adaptar e a integrar (ao longo do tempo) estilos de ensino mais benéficos para o trabalho com os seus alunos, como sugerem Jaakkola e Watt

¹⁴⁶ O professor considerou que os três principais eixos de atuação são três: o desenvolvimento de valores pessoais dos alunos; o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pessoal e da capacidade de compreenderem que têm potencialidades que precisam de ser trabalhadas para desenvolverem a capacidade de orientar a sua vida; o desenvolvimento de atitudes de respeito para com as outras pessoas.

(2011). Este modo de atuação está em linha com o que Hellison (2003) pensa ser obrigação do professor¹⁴⁷ e dá sinais de que se trata de uma pessoa que reflete sobre o trabalho que desenvolve. Esta nossa percepção encontra eco nas palavras de Gould et al. (2007) quando referem que a literatura tem sugerido “*that trained and more experienced coaches seem to have better thought-out strategies for influencing athletes’ mental states and personal development*” (p. 19) e para maximizar o desempenho dos atletas. A este propósito, e referindo-se a treinadores eficazes, Côté e Gilbert (2009) assumem que “*demonstrate the ability to apply and align their coaching expertise*¹⁴⁸ *to particular athletes and situations in order to maximize athlete learning outcomes*” (p. 316).

A aprendizagem cooperativa beneficiou, portanto, da capacidade que o professor teve para identificar as vantagens deste tipo de trabalho e, de uma forma que consideramos brilhante, o professor levou a aprendizagem cooperativa à sua mais pura expressão, a que Kagan (1994) se refere do seguinte modo: “*Perhaps the purest form of cooperative learning occurs as all students coordinate efforts to complete a cooperative project*” (p. 15:11). Este autor explica que os projetos que envolvem a interação simultânea de todos os alunos de um grupo tornam-se mais eficientes por promoverem o envolvimento ativo de todos os alunos: fazem diminuir a probabilidade de surgirem problemas de gestão e proporcionam mais oportunidades de aprendizagem. Também Lindblad e Arnold (1994) utilizaram o termo ‘*purest form*’, quando assumiram que a forma mais pura da aprendizagem cooperativa ocorre quando há um pequeno grupo de pessoas que se reúne para estudar ou produzir em conjunto um determinado produto. Estes autores chamaram à atenção para o facto de que a aprendizagem cooperativa encerra potenciais armadilhas (*trap*) que o professor precisa de saber antecipar, de forma a utilizar este modelo de instrução de um modo que se torne eficaz. Entre as situações abordadas,

¹⁴⁷ Comprometer-se com o desenvolvimento dos jovens, colocando-os em primeiro lugar, estando atento à individualidade de cada um, centrando-se nas suas forças e capacidades, dando-lhes voz e permitindo-lhes treinarem a autonomia, dando-lhes poder e responsabilizando-os pelos seus atos, ao mesmo tempo que se mantém fiel às suas convicções.

¹⁴⁸ O autor define ‘*coaching expertise*’ como o conhecimento específico do treinador num determinado contexto.

resgatamos duas que nos parecem ter aplicação no trabalho no ginásio: (1) deve ser enfatizado um tipo de trabalho que exija esforço e responsabilidade individual durante o trabalho colaborativo e evitada a diluição da responsabilidade de cada jovem na responsabilidade geral do grupo; (2) deverá ser evitada, também, a interação forçada de jovens que não se relacionem bem entre si porque há mais probabilidade de criar problemas no grupo do que melhorar o seu relacionamento. Em relação ao primeiro ponto (enfatizar o esforço e responsabilidade individual), também encontrado em autores como, por exemplo, Cuseo (1992), Dyson (2002), Dyson e Strachan (2000), Johnson et al. (1994), Kagan (1994), Metzler (2000, 2011) e Ward e Lee (2005), pudemos constatar que o Gimnocerco tem plena noção de que o desempenho do grupo (nas competições de ginástica de grupo e de ginástica acrobática) depende muito do desempenho de cada jovem. O grupo mostra saber lidar com esta realidade e com o risco que lhe está inerente, quando coloca em posição de destaque os alunos mais virtuosos e em lugares de menor visibilidade (para o júri) os alunos menos capazes, e quando faz adaptações no esquema para que todos os colegas consigam executar os seus papéis com eficácia. São, portanto, os próprios alunos que assumem a avaliação do desempenho do próprio grupo e de cada um dos colegas, sob a supervisão do professor. Este modo de atuar no grupo, que se rege por critérios de excelência, encontra reflexos no envolvimento dos jovens, que se esforçam por ganhar o reconhecimento dos pares. Quanto ao segundo ponto (evitar a interação forçada dos jovens que não se relacionem bem) encontramos no professor a preocupação de respeitar as escolhas dos alunos enquanto decidem sobre a constituição dos pares e os trios que hão de participar nas competições de ginástica acrobática¹⁴⁹.

Foi possível perceber que existe neste grupo (desde 2007/2008) um trabalho conjunto, em que são coordenados esforços para concretizar (com sucesso) projetos anuais que são (re)desenhados pelos próprios alunos, embora com níveis de participação e de responsabilidade diferentes e em

¹⁴⁹ A escolha dos alunos é sempre considerada, embora com o acompanhamento (muito próximo) do professor. Abordaremos este assunto com mais pormenor em 1.2.2 Competição e Cooperação: duas faces do mesmo trabalho.

função da sua posição no grupo (Lave & Wenger, 1991): no ano letivo de 2007/2008 os alunos começaram a envolver-se no processo de criação do esquema de grupo, um esquema com que se passaram a identificar, que corresponde aos seus interesses e sobre o qual têm uma voz ativa; no ano letivo seguinte (2008/2009) verificou-se o refinamento das aprendizagens conseguidas até então, em consequência do forte envolvimento dos alunos num projeto que começaram a perceber cada vez mais como seu. Esta perceção foi já encontrada em outros estudos, a que o relatório apresentado pelo Carnegie Council on Adolescent Development (1992b) se refere do seguinte modo: “*young people wanted to be involved in programs, but they wanted to have a sense of ownership within those programs, or to have a sense that the programs presented them with choices.*” (p. 22). Foi também neste período de tempo (2007/2008 a 2008/2009) que o professor lançou a ‘semente’ da liderança do grupo pelos alunos e em que foi verificado um interesse crescente pela procura de novas ideias, uma avidez por novas aprendizagens, que se traduziria na construção de um importante corpo de conhecimento construído conjuntamente pelos alunos e pelo professor através de um intenso processo de negociação de significados (Wenger, 2008).

Em 2009 o grupo assume o processo criativo. A liderança é delegada pelo professor em um ou dois alunos que tomam a responsabilidade de criar as coreografias e de seleccionar os elementos gímnicos e acrobáticos a integrar nos esquemas de grupo e gerir o trabalho e o tempo de treino. Esta nova forma de trabalho do grupo chama-nos à atenção para uma nova mudança qualitativa do trabalho, que tinha sido já iniciada com os alunos que participam nas provas de ginástica acrobática, a quem tinha sido atribuída a responsabilidade de (re)criarem (com apoio de outros colegas mais experientes) as rotinas que pretendiam preparar para as competições. A atuação do professor situa-se claramente no estilo *Learner’s design* do *Spectrum of Teaching Styles de Mosston* (já referido), que consiste em dar oportunidade aos jovens mais capazes¹⁵⁰ para assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento de um

¹⁵⁰ Os jovens que tenham desenvolvido a capacidade de se envolverem através de um processo crescente de autonomia na procura de soluções divergentes, para os problemas identificados.

programa adequado ao conhecimento e competências físicas previamente desenvolvidas no grupo (Mosston & Ashworth, 1986). Estes autores dão-nos conta de que se trata de um estilo de ensino que constitui um desafio constante à integração de novas ideias e que por isso carece de um tempo suficientemente prolongado: os jovens “*need thinking time, experimenting time, performing time (...) the teacher needs time to observe (...) to listen (...) and time to conduct periodic individual conferences*” (p. 226).

A decisão do professor em levar alunos a assumirem o processo criativo terá sido assente na convicção de que com o seu apoio¹⁵¹, os jovens estariam preparados para assumir a responsabilidade da condução do trabalho do grupo e de que o grupo estaria em condições de construir conhecimento. Este entendimento, viria a ter implicações muito significativas no trabalho e nas aprendizagens que viriam a ser realizadas e a revelar-se uma excelente oportunidade para a aquisição de competências sociais numa abordagem natural, como sugere Kagan (1994), porque os alunos desenvolveram a capacidade de ouvir os seus pares, de assumir papéis no grupo e de exercitar a liderança. Por sua vez, os líderes aprenderam a receber ajuda, rentabilizando assim as competências de cada colega, e desse modo atuaram como sugeriu Wenger (2008), quando referiu que numa comunidade de prática em que há entreajuda “*it is more important to know how to give and receive help than to try to know everything yourself*” (p. 76). Nesta fase, em que a interdependência positiva (Cohen et al., 1999; Deutsch, 2006; Dyson & Grineski, 2001; Dyson & Strachan, 2000, 2004; Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1994) teve ainda mais expressão, porque o grupo se envolvia num programa com que se identificava (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992b) e em que as funções eram interdependentes e as atividades promoviam o desenvolvimento de uma identidade de grupo e de um sentido de corpo, de proximidade (*intimacy*) e confiança mútua entre os membros do grupo (Cuseo, 1992), os jovens envolveram-se ainda mais nas atividades, sentiam-se mais

¹⁵¹ O apoio passava por ajudar os jovens a desenvolver a auto confiança, a capacidade de liderança, a capacidade de tomar decisões e a capacidade de comunicação e de gestão de conflitos, como aconselham Johnson e Johnson (1999).

motivados e apreciavam e faziam uso da autonomia¹⁵² que o professor lhes concedeu. Esta nossa constatação é suportada por Deutsch (2006) que considera que onde existe interdependência positiva é possível encontrar ajuda e compreensão e um esforço conjunto que se foca na tarefa e numa produtividade elevada, através de um processo que procura consensos. Também os trabalhos de outros autores, como por exemplo Bayraktar (2011), Hoffman (2002) Johnson e Johnson (1999) e Prieto Saborit e Nistal Hernández (2009), nos dão conta de que a interdependência positiva, encontrada na aprendizagem cooperativa, parece fazer aumentar a motivação e incentivar os alunos a trabalharem mais e a fazerem um grande esforço para que os colegas aprendam, entreajudando-se com vontade e desenvolvendo uma atitude persistente, mesmo em situações de contratempos ou dificuldades como as que foram identificadas em depoimentos de ex-alunos e de alunos e que nós também tivemos a oportunidade de assistir, e que já referimos neste trabalho, quando escrevemos sobre a forma notável como o grupo superou uma situação de enorme dificuldade e desvantagem, que resultou de uma lesão na prova nacional de ginástica de grupo de 2012/2013.

Na revisão da literatura escrevemos sobre as vantagens que surgem associadas à aprendizagem cooperativa: desenvolvimento da capacidade de aprender a ouvir os outros, de dar e de receber ajuda, de trocar ideias, de partilhar preocupações, de co construir novas formas de perceber a realidade (Gillies & Boyle, 2011); envolvimento em tomadas de decisão e procura de consensos (Johnson et al., 1994; Kagan, 1994); entreajuda e trabalho conjunto para alcançar objetivos comuns (Bayraktar, 2011; Hoffman, 2002; Johnson & Johnson, 1999; Polvi & Telama, 2000; Prieto Saborit & Nistal Hernández, 2009). Escrevemos também que no estudo desenvolvido por Bayraktar (2011) sobre a utilização da aprendizagem cooperativa em aulas de ginástica no ensino superior, o autor encontrou na aprendizagem cooperativa um modelo eficaz em relação ao apoio, cooperação, partilha, relações interpessoais e desenvolvimento das competências gímnicas e verificou que este modelo foi muito valorizado pela maioria dos alunos. Na altura, questionámo-nos sobre a

¹⁵² Davam mais "a sua pele", como nos foi dito pela ex-aluna ExA17, porque, justificou: "*quase todas somos pessoas do bairro (...) nós gostamos de ter as coisas à nossa maneira*".

rentabilidade deste modelo num grupo de alunos do ensino secundário de diferentes idades. Questionámo-nos se seriam os jovens capazes: de aproveitar as potencialidades do modelo, de serem autónomos para fazerem pesquisas na internet e em outros meios à sua disposição e de produzirem conhecimento. Nesta fase do nosso trabalho, consideramos estar em condições de assumir que encontramos tudo o que os autores acima referidos disseram sobre as potencialidades da aprendizagem cooperativa, mas encontramos mais. Encontramos no Gimnocerco uma comunidade de prática que produz conhecimento e o transmite aos novos membros, que se percebe como uma família e que tem uma identidade que se funda numa memória coletiva, num reportório construído e partilhado através de um percurso que foi sendo traçado e percorrido por jovens que realizaram e transmitiram aprendizagens significativas, um percurso cheio de histórias passadas e de títulos conseguidos. Encontramos uma comunidade que ganha coerência através da sua prática. Uma prática, que nas palavras de Wenger (2008) se desenvolve em três dimensões que se encontram fortemente relacionadas: (1) um forte comprometimento mútuo, conseguido através de uma interdependência positiva, em resultado da agenda do professor e da agenda dos alunos, que procuravam manter o grupo coeso e robusto, apesar da diversidade de opiniões e de temperamentos e onde é possível encontrar relações de grande proximidade e cumplicidade através de um processo que conjuga vontades e coloca o ‘nós’ à frente do ‘eu’; (2) um claro empreendimento conjunto, onde a prática se desenvolve através de uma relação de responsabilidade mútua e de uma “*construção participada e debatida*” (Roldão, 2004, p. 193), que é muito perceptível quando observamos o modo como o Gimnocerco tem vindo a trabalhar nos últimos anos - um trabalho que resulta do “*power of synergy*” a que se refere Kagan (1994, p. 9:11) e que se traduziu na produção de um importante corpo de conhecimento conseguido através de um processo de negociação de significados, da partilha e discussão de ideias que, embora nem sempre reúna total concordância dos jovens, procura recorrer a consensos, uma forma poderosa de tomar decisões em grupo porque valorizam os direitos das minorias, ensinam os jovens a serem

flexíveis, a ouvir e a considerar a opinião dos outros e a aceitar opções que não seriam a sua primeira escolha (Kagan, 1994); (3) a construção de um relatório partilhado que integra um conhecimento prático (muito robusto) sobre o modo de fazer as coisas, rotinas muito próprias, crenças, histórias partilhadas sobre antigos colegas e situações vividas, modos de atuação em grupo e utilização de adereços construídos (ou modificados) pelos jovens, e onde o desenho dos próprios fatos (que levam às competições) assume uma grande relevância.

Neste sentido, consideramos que a aprendizagem cooperativa, utilizada nos termos em que temos vindo a relatar e no contexto descrito se revelou um poderoso modelo que, como já referimos, não foi escolhido pelo professor. Foi a própria aprendizagem cooperativa, enquanto modelo de instrução, que se impôs ao trabalho que este professor sentiu necessidade de desenvolver nesta comunidade de prática.

1.2.2 Competição e Cooperação: duas faces do mesmo trabalho

Os dados recolhidos dão-nos indícios muito fortes de que a riqueza do trabalho desenvolvido pelos alunos no grupo não resulta apenas do trabalho colaborativo que é realizado pelos jovens, mas também do trabalho individual que precisa de ser feito e da competição interna que existe pela participação dos alunos em provas de ginástica acrobática, onde uns competem contra os outros. Kagan (1994) realça a importância do equilíbrio entre estruturas de trabalho que considerem a cooperação, a competição e a aprendizagem individual, porque pode dar resposta à necessidade de preparar os jovens para um futuro ainda não conhecido, para a incerteza, para uma sociedade cada vez mais complexa e em permanente mudança, porque, como refere o autor, “*We need flexible and rational individuals, who have experienced the full range of social situations and who are prepared to work and interact productively in them all ... in a world we can only dimly imagine*” (Kagan, 1994, pp. 1:2, 2:1). Esta conjugação de cooperação, competição e trabalho individual a que se refere Kagan (1994), e que encontramos no Gimnocerco, parece ajudar os jovens a desenvolver a capacidade de criarem e de manterem relações de proximidade

com pessoas que têm interesses ora comuns ora concorrenciais, como acontece no dia-a-dia da vida das pessoas.

A competição que decorre da participação nas provas de ginástica acrobática pode tornar-se numa competição que é formativa, que incentiva os jovens a desenvolver e a mostrar todo o seu potencial, mas pode também assumir um carácter destruidor, que resulta de conflitos de interesse entre pares desavindos, que se afastam e tendem a concentrar-se nos seus objetivos pessoais (Shulman & Laursen, 2002).

A participação nas competições de ginástica acrobática implica a participação em provas de pares e de trios, que no caso do Gimnocerco são constituídos em função das escolhas dos próprios alunos e com o acompanhamento (muito próximo) do professor, que considera este processo de uma enorme importância. Embora tenha que intervir em alguns casos (poucos), o professor respeita as escolhas dos alunos por considerar que, para “*desenvolverem um trabalho conjunto*”, os jovens “*têm que se sentir bem*” e isso só é possível quando desenvolvem uma relação de confiança, de comprometimento e de ajuda porque é preciso garantir uma interdependência positiva (Deutsch, 1949, 2006; Johnson, 2003). O modo como os alunos constituem os pares e trios é extremamente interessante porque mostra pontos fortes de ligação entre esses pares e esses trios, a que chamar-lhes-íamos, talvez, ‘pontes de cooperação’ porque os alunos com mais opinião, os jovens com participação plena no grupo (A12, A13, A15, A16) são simultaneamente colegas e adversários em diferentes pares e trios. No entanto, para além destes quatro alunos há ainda mais três jovens (A15, A14 e A19) que são também simultaneamente colegas e opositores. Este modo como os alunos se distribuem pelos diferentes pares e trios tem algum paralelo com o que é encontrado no *Teams-Games-Tournaments* (Slavin, 1995), em que os alunos competem em pequenas equipas contra outros colegas do grupo e posteriormente mudam de equipa e vão competir contra colegas com quem cooperaram em provas anteriores. Segundo Polvi e Telama (2000), este tipo de estrutura parece influenciar a capacidade de adaptação a diferentes tipos de pessoas (como veremos em 3.1.2 Processos, interpretação e atuação dos

jovens) e levar a uma maior proximidade entre os participantes, o que facilitará a promoção do sucesso (Metzler, 2000, 2011). De facto, este feliz emaranhado de cooperação e competição conseguido no grupo: (1) dá um sinal claro de que há uma forte ligação entre os jovens, que assumem não ser amigos mas irmãos, que assumem que o grupo é uma família e que apesar de gostarem de ficar em primeiro lugar nas competições de ginástica acrobática, o que mais importa é a hegemonia que o Gimnocerco possa conseguir e que as vitórias dos colegas são, por isso, motivo de felicidade; (2) mostra ter força para continuar a ser um fator de renovação da afiliação aos colegas e ao grupo; (3) tem potencialidade para ser uma oficina de conhecimento, onde todos aprendem com todos e onde as aprendizagens feitas e vividas num par ou trio são transportadas pelas 'pontes de cooperação' entre os diferentes pares e trios. Mas apesar de toda esta força, de todo este poder de construção, de toda esta riqueza de situações de aprendizagem, o professor sente que precisa de estar muito atento à possibilidade de surgirem rivalidades ou hostilidades que, apesar de não serem desejáveis, são naturais nas comunidades de prática (Wenger, 2008) porque a proximidade e as interações frequentes podem criar situações de discórdia e conflito, mesmo entre os amigos, embora eles se preocupem em resolver as divergências que têm entre si (Laursen et al., 1996; Newcomb & Bagwell, 1995). Os adolescentes mais velhos, quando se envolvem em conflitos com amigos pessoais tendem a assumir responsabilidade e relações de compromisso e a preocupar-se com a qualidade e continuidade das relações, evitando consequências negativas que possam decorrer de atitudes de coação e afastamento (Shulman & Laursen, 2002), no entanto, quando surge uma crise na amizade, quando os jovens se sentem inseguros da amizade dos outros (Alberoni, 2000) têm tendência para coagir os colegas (Shulman & Laursen, 2002) e a situação pode agravar-se quando têm capacidade para mobilizar outros jovens. Estes conflitos surgem, sobretudo, nas situações de competição quando há uma certa insegurança, como nos diz Deutsch (2006), mas também quando há a procura do ganho pessoal à custa de relacionamentos de amizade, que *"may heighten the frequency with which conflicts arise and the tendency to manage them"*

coercively” (Shulman & Laursen, 2002, p. 355). Quando estes conflitos são levados para as redes sociais ganham uma dimensão que é por vezes difícil de travar (Sá, 2012). Este é um problema que já aconteceu neste grupo e que tem vindo a ser cada vez mais vivido nas escolas. Pelas implicações que têm na vida das pessoas, estes casos têm suscitado o interesse da comunidade científica¹⁵³ e mereceram já uma atenção especial da tutela que, através de publicação em Diário da República (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), proíbe e cria mecanismos que visam a penalização de alunos que possam causar danos psicológicos aos colegas ou a qualquer outro membro da comunidade educativa.

É nos treinos de ginástica acrobática¹⁵⁴, mais do que nos treinos de ginástica de grupo, que podem surgir conflitos difíceis de resolver, mas é também nestes treinos que os alunos desenvolvem mais a capacidade de ajuda, onde se constrói mais conhecimento e onde os alunos que se percebem mais competentes, os *“talented athletes”* como refere o Carnegie Council on Adolescent Development (1992b), gostam de assumir funções de liderança ou, pelo menos, funções de treinador dos colegas menos experientes. É nestes treinos que o professor sente que precisa de estar ainda mais atento porque a vontade de ensinar, o entusiasmo de ver os colegas evoluir e a dificuldade em perceber os limites podem levar a alguns excessos e resultar em lesões ou em falta de vontade (dos que estão a ser ensinados) para continuar no grupo, como já tem vindo a acontecer. No entanto, são situações que o professor utiliza para construir com os alunos uma maior compreensão sobre o processo de treino e estratégias de liderança e um maior entendimento sobre os limites da atuação, numa perspetiva do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social e do desenvolvimento de competências com importância para a vida.

¹⁵³ Por exemplo, Sá (2012), num estudo sobre o *Bullying* em meio escolar, percebeu que a *“utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação para efeitos de perpetração de agressões veio (...) complexificar ainda mais o fenómeno do bullying. Os dados apresentados (...) relativamente ao contexto tecnológico nacional atestam a evolução exponencial registada nos últimos anos nesta área, pois apontam para taxas de posse de computador e de telefone móvel muito próximas dos 100%. Recorde-se que presentemente as percentagens de acesso à Internet em casa ultrapassam igualmente os 80%”*. (p. 554).

¹⁵⁴ São treinos onde, por princípio, só estão presentes os alunos que participam nas competições de ginástica acrobática.

1.2.3 O ginásio como espaço de aprendizagem e de socialização

A participação no quadro competitivo de ginástica de grupo do Desporto Escolar implica a apresentação de um esquema de grupo com duração entre 4 e 7 minutos (GCDE, 2011). Como o Gimnocerco tende sempre a apresentar esquemas com elevado grau de dificuldade, que obrigam a muito trabalho, os treinos são desde muito cedo orientados para a preparação desses esquemas, onde as coreografias têm uma importância central¹⁵⁵. A falta de tempo com que o grupo se debate, leva a que nem todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, o que gera alguma desmotivação entre os novos membros (com idade entre 15 e 17 anos), que chegam ao grupo como bases¹⁵⁶. Esta falta de tempo para treinar, parece-nos que resulta de uma diluição da ação pedagógica e, em certa medida, da afiliação que existe entre os jovens:

(1) uma diluição da ação pedagógica, ou melhor, uma diluição de poder que resulta de um ensino centrado no aluno, em que o treino da autonomia (Hellison, 1995; Metzler, 2000, 2011) tem um papel fundamental. Esta atuação do professor implica a observação e a avaliação das interações e dos progressos realizados pelos jovens e a (re)definição de estratégias orientadas para o desenvolvimento do trabalho cooperativo no grupo (Metzler, 2000, 2011) e para que os jovens resolvam autonomamente os seus próprios problemas. Esta diluição da ação pedagógica que encontramos no trabalho do professor é acompanhada de uma interação mais complexa, com menos regras e hierarquias, que levaram a alguns excessos e situações de desigualdade, como advertem Cohen et al. (1999) e Deutsch (2006), e a um menor aproveitamento do tempo de treino, o que tem repercussões nos conflitos que vão surgindo no grupo e na rentabilização do tempo que o professor disponibiliza para treinarem. Mas estas vivências, embora tenham vindo a criar alguns constrangimentos terão sido úteis para os jovens aprenderem a confrontar-se com os seus

¹⁵⁵ É em função das coreografias selecionadas que são definidos os elementos gímnicos e acrobáticos que o grupo vai apresentar.

¹⁵⁶ Estes alunos precisam de se especializar nos lançamentos e receção dos volantes, não tendo por isso tempo para aprender, por exemplo, a fazer séries de *tumbling*.

pares em situações complexas, e dessa forma desenvolverem competências com significado para a vida adulta, como veremos na discussão do desenvolvimento de competências de vida, porque “*superar uma crise significa melhorar-se a si próprio, fazer uma travessia difícil no próprio desenvolvimento pessoal*” (Alberoni, 2000, p. 27). A diluição da ação pedagógica estará, portanto, relacionada com o facto de a arte de ensinar incorporar a capacidade de decidir quando se deve ou não deve intervir (Johnson et al., 1994).

(2) da afiliação que existe entre os jovens, que se reflete em longas conversas, brincadeira e outros comportamentos pouco assertivos durante o tempo de treino, a que Roseth et al. (2008, p. 227) chamam “*intentional temptations*”. A este propósito Newcomb e Bagwell (1995) consideram que, embora os amigos “*may be more successful on tasks that require spontaneity and creativity yet may be less successful when the task requires adherence to task structure. (...) the high levels of affiliation between friends may be a distraction and thereby detract from performance.*” (p. 339). Parece haver aqui, portanto, uma relação direta entre o modo como os jovens se relacionam no ginásio com o trabalho que conseguem realizar no treino (Roseth et al., 2008). Os dados que conseguimos recolher corroboram a opinião destes autores, na medida em que a amizade que existe entre os jovens leva a que não rentabilizem o tempo de treino¹⁵⁷ e que utilizem algum desse tempo para ‘estarem entre amigos’, porque esse tempo que passam juntos (*socializing*) são excelentes oportunidades para se darem a conhecer melhor e para aprofundarem as relações de amizade (Mathur & Berndt, 2006).

Apesar de se poder considerar que as conversas, as brincadeiras e outros comportamentos que têm no treino deveriam ser evitadas (o que faria aumentar o tempo útil do treino), correspondem a um tempo que não faz falta ao desempenho que o grupo tem nas competições¹⁵⁸ (também, porque os alunos conseguem compensar esse tempo com treinos suplementares e muita

¹⁵⁷ O que tem resultado em quebras pontuais (e transitórias) do rendimento do grupo.

¹⁵⁸ Se considerarmos que nos últimos quatro anos letivos o grupo foi campeão nacional de ginástica de grupo por três vezes, que é o título mais valorizado pelos jovens.

dedicação) e em que os jovens fazem importantes aprendizagens através das interações que estabelecem com os colegas e através dos problemas que vão surgindo. É durante este tempo, em que professor procura intervir apenas quando considera necessário mas que permanece atento aos pormenores, como aconselham Johnson et al. (1994)¹⁵⁹, que os alunos dão importantes sinais referentes ao seu estado emocional e à qualidade das relações que são estabelecidas no grupo (Mathur & Berndt, 2006). Mas é também este tempo, em que os jovens convivem e se divertem, que os faz querer regressar no treino seguinte, porque se o professor fosse muito exigente, como nos disse a ex-aluna ExAl4¹⁶⁰ e nos contou depois a aluna Al13¹⁶¹, provavelmente não permaneciam tanto tempo no grupo e o professor não conseguiria atingir os objetivos que definiu para os seus alunos, que sente como especiais e que os faz sentirem-se especiais. Como tem vindo a ser referido na literatura, os jovens gostam de programas estruturados em que possam conviver, onde se possam sentir eles próprios, onde não haja demasiado rigor e encontrem adultos que os compreendam (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992b). Portanto, este tempo é utilizado com critério e com proveito para o desenvolvimento dos jovens, pelo que a intervenção do professor não poderá, de forma alguma, ser entendida como inoperância ou falta de capacidade para monitorizar as intervenções dos alunos, a que se referem Hoffman (2002), King (2002) e Goudas e Magotsiou (2009), ou de falta de interesse e de atenção em relação à necessidade de garantir equidade no ginásio e de prevenir situações de desigualdade entre os alunos, como aconselham Cohen et al. (1999). É um tempo em que os jovens sentem apoio e cuidado por parte do professor e aprendem a trabalhar com os pares, enquanto desenvolvem competências gímnicas, criam amizades que ficam para a vida e desenvolvem competências

¹⁵⁹ “*Choosing when to intervene and when not to is part of the art of teaching*”

¹⁶⁰ “...se nós sentíssemos que havia muita pressão, provavelmente desistíamos e ele não queria isso. Ele queria que nós continuássemos e que dessemos o máximo. Então, ele cativava-nos de forma diferente. Estava connosco, tentava explicar-nos os nossos erros, o que tínhamos que fazer melhor. Tentava ajudar, mas não havia assim uma pressão que a gente dissesse: «não consigo ir, é muito cansativo, ele está ali sempre em cima». Não havia isso”.

¹⁶¹ A propósito de uma questão sobre a autonomia que o professor dá ao grupo a aluna Al13 disse-nos que se o professor “...começasse a impor muitas regras, [iriam] andar todos mal uns com os outros.”

sociais que podem (e conseguem) mobilizar em outros contextos, como veremos mais à frente, na terceira parte da discussão dos resultados.

2 Como se tece um ciclo de vida nesta comunidade de prática

2.1 O início de um novo ciclo

As comunidades de prática desenvolvem-se através de ciclos de vida, de acordo com a história da sua própria aprendizagem. Os ciclos de vida têm particularidades, trajetória e duração diferentes e (também) diferentes níveis de produtividade (Lave & Wenger, 1991). Quando as comunidades de prática percebem que passam por ciclos menos produtivos, elas precisam de se rejuvenescer. A este propósito, Wenger et al. (2002) dizem-nos que: “*Because communities naturally go through cycles of high and low energy, most regularly need to rejuvenate their ideas, members, and practices*” (p. 106). No caso no nosso estudo, reconhecemos a existência de ciclos de vida no Gimnocerco, que terão estado associados não apenas à mudança dos estilos de ensino implementados pelo professor¹⁶² e à substituição simultânea de vários membros do grupo¹⁶³, mas também aos períodos em que o grupo se envolveu em competições federadas, que se revelaram fonte de conhecimento, de entusiasmo para os jovens e de revitalização para o próprio grupo. Esta nossa percepção está em linha com Wenger et al. (2002), quando referem que “*Introducing new topics, (...) or joint meetings with other communities or with teams that draw on the community’s knowledge all help to spur interest during the low periods*” (p. 106). Embora correndo o risco de alguma artificialidade, e apesar de termos identificado outros motivos que podem estar na origem de um novo ciclo de vida, consideramos que o mais plausível, nesta fase em que o grupo se encontra, em que são os alunos a assumir todo o processo criativo e a condução do processo de treino (sempre com o apoio e a atenção do professor), parece ser possível considerar como início de um ciclo (nesta comunidade de prática) o ano letivo em que se verifica uma grande renovação

¹⁶² Por necessidade de encontrar estratégias mais favoráveis para o trabalho com os alunos.

¹⁶³ Por terem terminado a participação no grupo, em sequência da conclusão dos estudos de nível básico ou secundário

do grupo¹⁶⁴, na sequência da saída de um número significativo de alunos, como foi o que aconteceu no ano em que recolhemos os dados que estão em análise neste estudo. Assistimos ao arranque de um novo ciclo, com novos líderes e nove novos alunos (sete alunos que chegaram a este grupo através dos grupos de formação e duas alunas que regressam, após um ano de ausência). Foi um ano difícil, que ficou marcado pela necessidade de: (1) o professor precisar de ajudar (e ajudou) a construir o novo ciclo, levando o grupo a acreditar que tinha valor para continuar a desenvolver um bom trabalho; (2) os alunos mais experientes terem que fazer um longo caminho, que implicou não apenas a aceitação e a integração dos novos colegas e a sua preparação para as competições, mas também a necessidade de lidarem com as saudades deixadas pelos colegas que terminaram a participação no grupo.

Num artigo sobre dinâmicas grupais na adolescência, Gouveia-Pereira et al. (2000) assumem que desde meados da década de 60 (Séc. XX) tem vindo a ser referido por diversos autores que a perceção que os jovens constroem acerca de outros jovens que não pertencem ao grupo (*outgroups*) assenta, frequentemente, em características negativas. Isto é, implicam atitudes de rejeição e de desvalorização face a esses indivíduos e à sobrevalorização dos colegas do grupo, de quem se consideram mais próximos (Palmonari et al., 1992; Vala, 1997). Fenómenos de favoritismo por pessoas do mesmo grupo e de discriminação pelos indivíduos que não pertencem ao grupo são encontrados em Tajfel (1982). Este autor falou-nos do favoritismo que decorre da sobrestima percetiva, chamando-nos à atenção para o facto de que *“quando se apela a juízos relativos a certos aspetos quantificáveis (...) as diferenças de valor ou de relevância não podem deixar de influenciar os juízos quantitativos no sentido de uma agudização das diferenças objectivamente existentes ...”* (p. 80). Estas descobertas ajudam-nos a perceber os constrangimentos que são

¹⁶⁴ É nestas altura que se torna possível terminar algumas rotinas e acabar com determinados comportamentos, como nos referiu o ex-aluno ExAl2 (*“foi quando eu entrei ... entretanto essas pessoas começaram a ficar bastante crescidas e foram embora”*), e iniciar outras rotinas e outros tipos de comportamentos, não só pela ação dos alunos que permaneceram no grupo e ganharam o lugar dos mais velhos (que assumiram papéis mais centrais e exerceram poder sobre os mais novos), mas também em resultado da entrada dos novos membros que vão influenciar a vida do grupo e o modo como os jovens se passam a relacionar entre si.

vivididos no Gimnocerco, nos anos em que se verificam grandes mudanças na constituição do grupo e enquanto os novos colegas ainda não são sentidos como pertencendo ao grupo (voltaremos a este assunto mais à frente). De facto, o início de um novo ciclo cria neste grupo uma grande incerteza em relação ao futuro, não só porque os alunos que saem têm a crença invariante de que sem a sua intervenção o grupo não irá conseguir sobreviver, o que provoca muita tensão nos alunos que permanecem no grupo (sobretudo nos líderes), mas também porque os alunos mais experientes começam por duvidar do valor que os novos colegas podem levar para o grupo. Há, portanto um preconceito, quer dos alunos que terminam a participação no grupo em relação aos que permanecem, quer destes jovens em relação aos novos membros. Este preconceito decorre da sobrestima percetiva, a que Tajfel (1982) se refere, quando os dois subgrupos comparam a diferença de valor percebida. A tensão que encontramos no grupo acaba também por ser passada aos novos membros, não só porque aprendem rapidamente a assumi-la, e que em parte é potenciada pelo professor¹⁶⁵, mas também porque se percebem observados e estranhos, num grupo que conhecem ser muito unido e que ainda não teve a capacidade para os acolher. Como terá acontecido em ciclos anteriores, a dificuldade em cortar o ‘cordão’ com os amigos, o sentimento de perda, as saudades e o vazio provocado pela ausência dos colegas marcou o modo como os alunos mais experientes conseguiram receber e foram integrando os novos membros, que na maior parte dos casos tinham entre os 16 e os 17 anos. Enquanto os alunos mais experientes assumiram não ter tido a capacidade de receber bem os novos colegas porque duvidavam das suas competências e porque estavam a ‘invadir’ um espaço que tinha pertencido aos amigos que já eram considerados irmãos, os novos membros sentiram não só a indiferença e a distância que inicialmente lhes foi imposta, mas também o

¹⁶⁵ Esta nossa convicção tem por base o facto de o professor, ao procurar incentivar o grupo para desenvolverem um trabalho profícuo, lembra que *"já muitos alunos saíram daqui, bons alunos, que deram provas de serem bons elementos, mas apesar disso no ano seguinte o grupo ainda conseguiu ser melhor [e enumerou vários alunos]. Tantos meninos que saíram daqui, que pensaram que sem eles o grupo ia por água abaixo, mas felizmente isso não aconteceu"* (nota de campo).

constrangimento de se perceberem observados e de que eram vistos como pessoas “*para completar o grupo e que estão lá para fazer número*”.

Se dúvidas houvesse acerca do modo como os alunos mais experientes receberam os colegas com mais idade, as palavras do aluno AI10¹⁶⁶ (“*Ao início a gente critica porque ... «Ah, eles não sabem nada ...»*”) são bem esclarecedoras e mostram uma avaliação crítica e feroz, que procura identificar potencialidades olhando através das fragilidades. No entanto, este mesmo aluno também nos disse: “*... Mas depois começamos a treiná-los e assim já os comparamos igualmente*”. Percebe-se, nestas palavras, a necessidade de tempo para começarem a sentir os novos colegas como elementos do grupo, para se encontrarem, para se darem a conhecer e começarem a gostar uns dos outros, porque na idade da adolescência as relações de amizade entre pares ganham muita importância (Brown & Larson, 2009; Steinberg & Morris, 2001). Como nos dão conta Wenger et al. (2002) os membros das comunidades de prática procuram valor nas suas interações, através de um trabalho conjunto que não tem apenas importância instrumental, mas que também se reflete na satisfação que decorre da capacidade para compreenderem as perspetivas uns dos outros e de sentirem que pertencem a um grupo de que gostam e com quem se vão identificando. E no caso do presente estudo, esse sentimento de pertença, ou melhor, de afiliação ao grupo ganha uma grande importância, não apenas porque os participantes sentem que fazem parte de um grupo a que reconhecem valor desportivo, mas também porque são jovens que se encontram na idade da adolescência, altura em que a pertença a um grupo ganha grande importância e em que é atribuído um valor significativo às expectativas e opiniões dos colegas (Brown & Larson, 2009). Ainda segundo estes autores, os grupos proporcionam aos jovens uma rede social que contribui para o desenvolvimento da sua identidade, influenciando o modo como se veem a si e aos outros. Também Palmonari et al. (1991) sublinham que o grupo tem importância para os adolescentes, não apenas como suporte instrumental e emocional, mas também como ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção da identidade:

¹⁶⁶ Está no grupo há 4 anos.

“Adolescents themselves perceive their peers as providing support in defining identity, interests, abilities and personality, in building reputations, and in developing a balance between individuality and conformity” (p. 383)

A necessidade de tempo a que acima nos referimos para que os jovens comecem a sentir necessidade de se procurarem e de se encontrarem, de se darem a conhecer e de começarem a gostar uns dos outros, corresponde aos dois primeiros meses do ano¹⁶⁷: os novos membros vão sentindo legitimidade para participar no grupo, vão realizando aprendizagens, vão interiorizando algumas das características do grupo, passando a identificar-se com ele (Lave & Wenger, 1991) e vão encontrando conforto na proximidade aos colegas mais experientes; os colegas mais experientes começam a sentir os novos membros como elementos do grupo, passam a reconhecer-lhes importância, valorizam-nos mais (Tajfel, 1982) e ajudam-nos a realizar as aprendizagens necessárias para o esquema de grupo. Este processo decorre com o apoio do professor, que (1) incentiva os mais experientes a chamarem para junto de si os colegas durante os momentos de pausa que ocorrem no treino, (2) incentiva os novos membros a acreditarem que irão ter papéis importantes no grupo e (3) mostra sempre urgência em ajudar estes alunos a corrigirem as falhas, protegendo-os, assim, das críticas dos colegas mais experientes, tendo em conta que importa prevenir situações de conflitualidade, que podem levar a sentimentos de repugnância, de raiva e de suspeição (Wenger, 2008).

O processo de integração começa normalmente a ser desencadeado por um dos alunos mais experientes (normalmente os líderes) que se vai aproximando dos novos membros e que, através desse conhecimento que se vai estabelecendo, outros colegas também se vão aproximando, o que está de

¹⁶⁷ O tempo em que decorre este processo varia em função das competências gímnicas, da idade e das características pessoais dos novos membros, como veremos mais à frente, mas também em função da possibilidade de haver um conhecimento prévio e uma amizade que sejam anteriores à entrada no grupo. Este conhecimento e esta amizade influenciam, quer o modo como os novos membros são recebidos, quer o modo como se percebem recebidos: ao entrarem no grupo estes alunos encontram no conhecimento prévio um importante apoio, que lhes dá confiança para se relacionarem mais rapidamente com os restantes colegas; os alunos que recebem aceitam mais facilmente alguém que já conhecem ou que é conhecido ou amigo de algum colega do grupo. Os vários testemunhos que encontramos mostram haver consenso a este respeito.

acordo com Berndt (2004), que nos fala do facto de uma relação de amizade facilitar outros relacionamentos positivos no grupo de pares. Este processo de aceitação e de integração dos novos membros desenvolve-se, segundo o que conseguimos perceber, em quatro fases: na 1ª fase¹⁶⁸ foram estabelecidos os primeiros contactos e houve uma clara separação espacial e de relacionamento pessoal entre os novos membros e os colegas mais experientes; na 2ª fase¹⁶⁹ começou a surgir a aproximação entre os alunos mais experientes e os novos membros; na 3ª fase¹⁷⁰ surgiu o ‘momento de viragem’ (termo assumido pelos alunos e pelo professor), a fase em que aparecem as primeiras amizades; na 4ª fase¹⁷¹ começou a ser verificada mais entreajuda, começou a perceber-se importância nas novas amizades e os novos membros começam a desenhar o seu espaço.

2.2 O caminho até à participação plena

O caminho que os membros de uma comunidade percorrem, desde a entrada na comunidade até à participação plena, é feito de modos e em tempos diferentes e de acordo com a especificidade de cada comunidade. Para a discussão deste tópico convocaremos três dos cinco estudos apresentados no livro *Situated learning: legitimate peripheral participation*, de Lave e Wenger (1991), por termos encontrado algum paralelo com o nosso estudo: são o caso das aprendizas de parteiras, dos alfaiates e dos contramestres.

O processo de integração dos novos membros no Gimnocerco é um caminho que os jovens vão fazendo lado a lado com os colegas mais experientes, através de um tempo que não é igual para todos e que carece de uma confiança mútua, alicerçada numa amizade crescente, que levará a poderem sentir-se como família, porque é assim que, na generalidade, se sentem neste grupo. O caminho que é feito desde a participação periférica à

¹⁶⁸ Decorreu até ao início de novembro.

¹⁶⁹ Decorreu durante os meses de novembro e de dezembro.

¹⁷⁰ Ocorreu no mês de janeiro, durante uma saída que se prolongou por três dias.

¹⁷¹ O início desta fase aconteceu entre os meses de fevereiro e de abril, período em que o grupo fez uma nova saída de três dias e participou em três competições importantes, que obrigavam a que os alunos se ligassem mais. No final do ano desportivo os alunos que entraram com 16 e 17 anos já estavam muito à vontade no grupo e já não se coíbiam em emitir a sua opinião.

participação plena¹⁷² pode prolongar por vários anos, podendo não chegar a ser completado, e é fortemente influenciado: (1) pela idade com que os jovens entram no grupo e pelo papel que vão desempenhar; (2) pelas características pessoais de cada um; (3) pela qualidade gímnica e capacidade que têm para interpretar as coreografias, pelo conhecimento pessoal e pela amizade; (4) pelas oportunidades que são proporcionadas para que os novos membros se possam dar a conhecer fora do contexto do treino e possam começar a criar amizades no grupo.

2.2.1 A importância da idade no processo de integração

Quando os jovens chegam ao grupo com mais idade (16 ou 17 anos), apesar de inicialmente sentirem mais dificuldade no acolhimento do que os colegas mais novos, por serem vistos com a diferença de valor a que se refere Tajfel (1982), conseguem fazer uma trajetória mais rápida até uma posição que lhes confere poder para participar nas tomadas de decisão. Este percurso, feito de um modo mais célere em relação aos colegas mais novos, resulta do facto de terem mais capacidade para ajudarem o grupo a encontrar soluções para as dificuldades do dia-a-dia e de conseguirem uma aproximação mais rápida aos colegas que têm mais voz no grupo. A ligação a estes colegas tem origem numa aproximação baseada em relações de trabalho¹⁷³, que levam à criação de relações de amizade, caracterizadas por mutualidade e colaboração (Newcomb & Bagwell, 1995), que ganham grande importância na adolescência, onde a partilha de experiência, a troca de ideias e a resolução conjunta dos problemas os faz quererem permanecer juntos por mais tempo (Palmonari et al., 1991). Para além desta característica, própria da adolescência, e pelo facto de os alunos neste grupo desenvolverem um trabalho cooperativo, os novos

¹⁷² A participação plena, nas perspetiva dos alunos mais experientes implica: (1) comprometimento e disponibilidade total para com o grupo e para com cada um dos colegas; (2) estar à vontade para confiar segredos; (3) saber brincar e ter conversas sérias; (4) sentir-se 'em casa' e com a família, durante as estadas.

¹⁷³ Referimo-nos ao relacionamento entre indivíduos, que resulta de sucessivas interações ao longo do tempo e em que cada interação tem influência nas interações seguintes. Hinde e Stevenson-linde (1987) consideram que este relacionamento é influenciado pela história do próprio relacionamento e pela experiência de relacionamentos anteriores, e integram "*not only what they do together, but the perceptions, fears, expectations, and so on that each has about the other and about the future course of the relationship*" (p. 2).

colegas começam a ser percebidos como indivíduos que não são rivais (Bayraktar, 2011). E é também através desta percepção que a aproximação se torna possível e que a participação começa a tornar-se cada vez mais centrípeta (Lave & Wenger, 1991).

A propósito da percepção social, e contrariamente às situações em que são estabelecidas comparações entre indivíduos associados a diferentes grupos, como é o caso da comparação entre os jovens mais velhos quando entram no grupo¹⁷⁴, Tajfel (1982) dá-nos conta de que não há agudização das diferenças objetivamente existentes quando os atributos não são comparáveis: ‘alunos que já não podem ser volantes’ *versus* ‘novos volantes’. E este pode ser bem o fator que explica o porquê de os novos membros que entram como volantes serem sempre bem aceites. De facto, estes jovens (1) não constituem qualquer ameaça para os alunos mais experientes, (2) vão ocupar um lugar que só eles podem preencher, uma vez que entram para substituir os volantes que entretanto cresceram e (3) é com eles que o grupo vai poder continuar a realizar lançamentos de elevado grau de dificuldade. Pela facilidade que irão proporcionar e porque são vistos como ginastas promissores, que virão no futuro a desempenhar importantes papéis, recai sobre estes jovens um cuidado muito especial: o grupo acarinha, protege e não desiste destes colegas. Parece-nos poder estabelecer aqui um paralelo com o que estes jovens representam para o futuro do grupo, com o que as jovens da comunidade de parteiras Yucatec (Lave & Wenger, 1991) representam para a continuidade de um ofício que é imprescindível naquela comunidade e também com o modo como se vão preparando ao longo dos anos (um período muito mais curto no caso da ginástica) e vão ganhando centralidade: (1) em relação ao futuro, no caso da comunidade de parteiras, as aprendizas garantem a continuidade do ofício e no grupo de ginástica os jovens volantes garantem a continuidade de exercícios de elevado grau de dificuldade e serão, provavelmente, futuros líderes do grupo; (2) em relação ao modo como se preparam na comunidade

¹⁷⁴ São vistos como elementos de outro grupo menos capaz, sobre quem recai o preconceito de que não estarão preparadas para ajudar o grupo para continuar a crescer. “*As meninas da B*”, era o modo como alguns dos alunos experientes se referiam aos novos membros, que no ano letivo anterior integravam o grupo de formação. Esta forma de tratamento era sentida como depreciativa pelos alunos a quem era dirigida.

de parteiras, as jovens limitam-se a apreender a essência da prática e o conhecimento específico dos procedimentos necessários, sem se identificarem como aprendizas e sem assumirem (verbalmente) que pretendem fazer aquele trabalho (só muito raramente fazem perguntas e os seus primeiros trabalhos com as parturientes surgem pela necessidade de ajudar uma parteira mais velha), no caso da ginástica, os novos volantes mantêm-se durante anos à margem das decisões do grupo, não dando opiniões, aceitando todas as tarefas que lhes são propostas e aprendendo com os colegas mais experientes, com os outros colegas que têm o mesmo nível de conhecimento, com o professor e com o próprio processo de treino, como acontece com os aprendizes de alfaiate (Lave & Wenger, 1991), que aprendem através da observação dos mestres, dos operários e de outros aprendizes e do próprio processo de produção - a participação ativa nas tomadas de decisão no grupo de ginástica surge normalmente numa fase mais tardia, por volta dos 15 anos de idade.

2.2.2 Competências gímnicas, expressão corporal e amizade

O caminho que os novos membros vão percorrendo em direção a uma participação cada vez mais centrípeta (Lave & Wenger, 1991), parece ser fortemente condicionada pela qualidade gímnicada dos jovens e pela capacidade que têm para interpretar coreografias, mas também pela capacidade para analisarem as dificuldades do grupo e pelo modo certo com que fazem propostas de melhoria. A importância que decorre da capacidade de execução técnica e artística, que leva o grupo a considerar, a proteger e a chamar para lugares de destaque (nas coreografias) os alunos mais virtuosos, o que está de acordo com Palmonari et al. (1992)¹⁷⁵, prende-se com o facto de as coreografias serem realmente exigentes e porque o grupo é extremamente competitivo e nunca fica satisfeito com o segundo lugar. Quando os novos membros ainda não revelam competências que se situem no nível desejado ou ainda não tenham dado sinais de que o podem vir a alcançar, o grupo coloca esses colegas em zonas do praticável que são menos visíveis (como já

¹⁷⁵ "... influence of the leader or of a prominent member was greater than that of other members of the group" (p. 291)

referimos) e não arrisca a atribuir-lhes papéis que possam pôr em causa, quer os resultados do grupo, quer a segurança dos colegas, sobretudo dos volantes. A propósito da segurança, convocamos um estudo desenvolvido por Granjo (2007) sobre a preparação técnica de operadores de refinação, em Portugal, que tem algum paralelo com a preocupação e o método que encontramos nos alunos do grupo, enquanto ensinam os novos membros a fazer o lançamento e a receção dos volantes. Este ensino decorre através de um processo que se desenvolve sem pressa, onde: (1) as técnicas são explicadas e verificadas passo-a-passo; (2) os primeiros lançamentos e as primeiras receções são feitos com alunos experientes em número suficiente para suprir falhas dos novos membros; (3) a substituição dos alunos experientes pelos novos membros nas plataformas vai sendo feita de forma gradual, tendo sempre como objetivo manter o perigo afastado. No estudo de Granjo (2007), as grandes preocupações dos trabalhadores mais experientes são também muito orientadas para a necessidade de prevenir o perigo: para além de ensinar os conhecimentos técnicos e princípios comportamentais, ajudam os novos colegas a construir uma proteção coletiva através de um processo de *“formação que pretende (e consegue) bloquear situações que conduzam a eventuais acidentes devido à inexperiência”* (p. 112). Também Lave e Wenger (1991), sem se referirem propriamente à necessidade de prevenir o risco, dão-nos conta de que, durante a fase de formação, os aprendizes de contramestre (*Quartermasters*) são colocados no papel de vigia (*watch*) da embarcação, embora sempre acompanhados por um marinheiro mais experiente, que monitoriza e ajuda nos seus procedimentos, ou assume as funções entregues aos novatos quando estes não são capazes de resolver as dificuldades colocadas pela navegação. Na realidade, no início da formação, os contramestres começam por desempenhar funções bastante limitadas e, conforme vão desenvolvendo competências, vão sendo expostos a situações que exigem procedimentos mais complexos.

Retornando ao nosso estudo, e a propósito da intenção do grupo em não querer arriscar a atribuição de papéis aos novos membros, nos casos em que considerava que o desempenho do grupo poderia vir a ser prejudicado, damos

conta de um outro aspeto curioso: na fase de construção dos esquemas encontrámos uma dualidade de critérios que, de certo modo discriminava os colegas que tinham acabado de entrar no grupo e mantinha o desequilíbrio entre as oportunidades de participação que eram dadas aos novos membros e aos colegas mais experientes. Enquanto aos alunos mais experientes era dado tempo suficiente para treinarem as coreografias, eram escutadas as suas opiniões e as suas falhas não era valorizadas, talvez por haver um conhecimento prévio e acreditarem que “*as coisas saem na hora*”, como nos foi dito, aos novos membros era dado pouco tempo e as suas falhas eram mais valorizadas. Esta falta de confiança, esta descrença na capacidade dos novos membros e o pouco tempo de que dispunham para treinarem tarefas mais complexas, poderá ser explicada: (1) pela sobrestima que pode ser encontrada nos grupos de pares quando há colegas que se destacam pela sua *performance*, pela sua importância no grupo ou pela capacidade de liderança (Palmonari et al., 1992), aqui entendida como capacidade para influenciar os pares, (2) mas também pela tendência para um certo favoritismo que se verifica entre os membros mais experientes do grupo - o favoritismo intragrupal a que se refere Vala (1997), quando nos diz que “*os julgamentos sobre o endogrupo se estruturam mais a partir das emoções, ao passo que os julgamentos sobre o exogrupo relevam mais das dimensões cognitivas*” (p. 25). De facto, foram encontrados laços de grande afetividade entre os jovens que já pertenciam ao grupo e uma inclinação para atribuir estereótipos negativos aos colegas que chegam de outros grupos, fruto do favoritismo que decorre da sobrestima percetiva em relação aos amigos (Tajfel, 1982), que influencia o modo como os não amigos são percebidos. Este autor fala de uma tendência para a “*agudização das diferenças objetivamente existentes*” (p.80) quando se estabelece comparação entre os indivíduos que pertencem ao grupo e indivíduos oriundos de outros grupos.

Verificámos uma certa tendência dos alunos mais experientes para dedicarem mais tempo aos colegas de quem já eram amigos pessoais, assim como aos colegas mais promissores, deixando um pouco mais à parte os que não revelavam tantas competências. Esta forma de atuar levou a que o

professor procurasse compensar a falta de serenidade dos líderes, através de conversas que tinha (1) com os novos membros, dando-lhes a esperança de que iriam ser chamados a desempenhar papéis importantes, e (2) com os líderes, a quem explicava a importância de dar o tempo necessário para que as aprendizagens pudessem ser realizadas e de usar de justiça.

2.2.3 O percurso é feito com obstáculos, que vão sendo contornados

Os desencontros ou pequenas intrigas que acontecem entre jovens quando trabalham juntos estão bem documentados no livro *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Johnson et al. (1994) chamam a atenção para o facto de a cooperação e o conflito andarem de mãos dadas, sublinham que os conflitos são inevitáveis e que a sua ausência poderá não significar propriamente harmonia, mas antes “*a sign of apathy and indifference ...*” (p. 76). Ainda segundo estes mesmos autores (Johnson et al., 1994), a probabilidade de haver conflitos está relacionada com o número de indivíduos que se preocupam com o trabalho que é desenvolvido no grupo e com o cumprimento das metas estabelecidas e podem decorrer, também, das diferenças de estatuto que podem ser encontradas entre os vários membros do grupo. Esta dificuldade é explicada por Cohen et al. (1999) quando referem que as tarefas sem uma resposta única, que apelam à interação entre os pares, não garantem, só por si, a equidade das relações que se estabelecem no grupo, uma vez que o estatuto que os jovens têm no grupo influencia a qualidade das interações que são estabelecidas. Percebendo a importância de resolver de um modo construtivo os conflitos de interesse e as intrigas que surgem no dia-a-dia do trabalho no grupo, o professor ensinou os alunos a gerirem os seus próprios conflitos e a mediar a resolução dos conflitos dos colegas. Posteriormente passou para os jovens a responsabilidade de assumirem a gestão dos seus próprios problemas e ensinou-lhes a importância de procurarem resolvê-los com celeridade, de forma a rentabilizarem o tempo de treino. Esta preocupação e atuação do professor está de acordo com o preconizado por Johnson et al. (1994), que consideram importante ensinar os

jovens a desenvolver a capacidade de gerir conflitos de interesse de um modo construtivo.

Apesar do grupo reconhecer a importância dos consensos e de conseguir resolver muitas divergências através de decisões obtidas por essa via¹⁷⁶, este processo nem sempre é utilizado, sobretudo, quando ‘toca’ interesses pessoais. Nestes casos geram-se pequenas discórdias, diálogos um pouco mais acesos, em que nem sempre há muito cuidado com o que é dito e em que é utilizado um tom de voz mais elevado. São situações que normalmente se resolvem ainda durante o treino, por vezes com a intervenção dos líderes ou de uma palavra do professor. Outras vezes, basta o próprio trabalho (no grupo) para que se dissipem esses pequenos atritos. A amizade que existe entre os jovens dá sinais de jogar um importante papel neste processo de resolução de conflitos porque a urgência com que procuram superar as divergências nos pareceu ser maior quando elas ocorrem entre amigos mais próximos, os que estão mais chegados, os que se ligam mais no grupo e que andam sempre juntos nos tempos livres. Esta nossa descoberta encontra eco em Hartup (1992a), citado por Newcomb e Bagwell (1995), que considera que entre os amigos há a preocupação em minimizar os danos causados pelos conflitos, enquanto que em relação a outros colegas que não sentem como amigos (*nonfriends*) há menos preocupação com a possibilidade de os conflitos poderem vir a influenciar negativamente a sua relação. Os amigos estão menos dispostos a arriscar futuras interações negativas e são, portanto, mais propensos a trabalhar na resolução de desacordos do que os que não se consideram amigos pessoais. Também Shulman e Laursen (2002) e Hinde e Stevenson-linde (1987) partilham da opinião de Hartup. Enquanto Shulman e Laursen (2002) reconhecem que os adolescentes se preocupam com a qualidade e continuidade da relação, evitando consequências negativas que possam decorrer de atitudes de coação e afastamento, Hinde e Stevenson-linde (1987) consideram que, comparativamente com outras relações entre pares, os amigos tendem a minimizar efeitos negativos que

¹⁷⁶ As relações consensuais nem sempre são pacíficas, no entanto têm um grande impacto no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, como veremos com mais pormenor na discussão sobre o desenvolvimento de competências de vida.

resultam de divergências ou conflitos, agindo de forma a resolvê-los com eficácia, recorrendo à negociação em vez de estratégias que envolvam manifestação de força (poder e afirmação), conduzindo, assim, a resultados equitativos que ajudam a manter as relações de amizade.

Wenger (2008) fala-nos de situações de conflito que podem ocorrer em grupos que funcionam como comunidades de prática, explicando que as relações (mútuas) que são estabelecidas entre os diferentes membros podem situar-se num *continuum* entre a harmonia e a conflitualidade e caracterizam-se por relações de poder e de dependência, de aliança e de competição, de autoridade e de colegialidade, de raiva e de ternura, de atração e de repugnância, de verdade e de suspeição, de amizade e ódio, porque as comunidades de prática são vida e são, por isso, um espaço onde é possível encontrar ciúmes, *lobbies* e intrigas. Neste grupo, que assumidamente consideramos uma comunidade de prática, encontramos uma certa tendência para o surgimento de conflitos, que muitas vezes têm origem em outras comunidades de prática a que os jovens pertencem e que ganham alguma força, sobretudo, nas duas semanas que antecedem as competições, embora com uma maior incidência na última semana, altura em que mais jovens se preocupam com as metas que estão definidas para o grupo (Johnson et al., 1994). Estes conflitos, que envolvem normalmente alunos com maior estatuto no grupo¹⁷⁷ (os alunos que mais contribuem para o progresso do grupo, os alunos que são mais amigos), 'alimentam-se', em grande parte, da pressão que os próprios alunos exercem sobre si próprios quando percebem que há ainda muito trabalho para realizar e pouco tempo para o fazer. São situações de alguma beligerância, potenciadas pelas características pessoais¹⁷⁸ dos jovens e, em alguns casos, por problemas pessoais e familiares, mas também pela cultura do bairro e da própria família (Steinberg & Morris, 2001)¹⁷⁹ que, não

¹⁷⁷ Os alunos com participação mais periférica emitem menos opiniões e tendem a aceitar pacificamente o que lhes é proposto, mesmo gostando pouco.

¹⁷⁸ Teimosia, orgulho (um dos principais obstáculos), dificuldade em aceitar outras perspetivas, tender a ampliar problemas, entre outras.

¹⁷⁹ Os autores consideram que a capacidade dos adolescentes para se relacionarem com os seus pares recebe uma importância das experiências que levam do ambiente familiar. Estes autores assumem que "*adolescents bring many qualities to their peer relationships that develop*

lhes permitindo ter a calma suficiente para escutar os colegas, condicionam o seu comportamento levando-os a extremar posições. Estas semanas que antecedem as competições exigem maior vigilância do professor, o trabalho de “*community maintenance*” a que Wenger (2008) se refere, não só porque os líderes sentem muita pressão e por vezes não conseguem atuar com tranquilidade, chegando a usar de alguma prepotência, mas também porque a pressão a que os alunos se submetem tem o poder de os levar a tomar atitudes irrefletidas que podem ferir as amizades, pois este é um dos resultados possíveis dos conflitos, como nos dão conta Laursen et al. (1996, p. 86): “*Conflict (...) may hinder future rewarding interactions*”.

Outras situações que podem gerar alguma conflitualidade e que aconselham a intervenção do professor ocorrem no início do ano letivo enquanto estão a ser constituídos os pares e os trios para as competições de ginástica acrobática. A disputa pelos volantes mais capazes pode levar os alunos com maior estatuto no grupo a ficarem um pouco de costas voltadas. Estas situações precisam de ficar completamente resolvidas para que, durante a fase de preparação, e no período competitivo, não surjam rivalidades e hostilidades (a que já nos referimos em 1.2.2 Competição e Cooperação: duas faces do mesmo trabalho) que, tomando dimensão, podem gerar situações que aconselhem o afastamento de um dos alunos. Estes desfechos, naturalmente muito penosos para o professor por se tratar de jovens que já acompanham o grupo há muitos anos, são justificados pela necessidade de impedir que continuem a ser estabelecidas relações que podem minar todo o trabalho que é desenvolvido no grupo. A este propósito, McCaughtry et al. (2008) referem que “*for teachers to enact productive and successful instructional and managerial tasks, they must first understand and account for the complex interrelationships among students because those very relationships have the potential to fully undermine even the best instruction and management*” (p. 282).

Brock et al. (2009) advertem que, pelo facto de os elementos de um grupo estarem a trabalhar juntos e parecer que está a haver sucesso, não significa que não esteja a haver problemas, e que esses problemas poderão

early in life as a result of socialization experiences in the family. Studies find that adolescents from warm, supportive families are more socially competent” (p. 93).

ser mais complexos quando os grupos são grandes. Na opinião destes autores (Brock et al., 2009) é preciso compreender melhor “*the role that status plays during group work, how to recognize the negative impact of status as it occurs, and how to prevent these problems*” (p. 371), Para além da avaliação do trabalho que está a ser desenvolvido, parece ser igualmente importante estar atento ao processo, às interações verbais e não-verbais que se estabelecem e aos silêncios que falam, porque podem dar uma informação importante sobre o modo como o grupo está a funcionar e cada um dos seus membros se está a sentir, pois “*the absence of conflict is often a sign of apathy and indifference ...*” (Johnson et al., 1994, p. 76). Estas são situações sobre as quais o professor precisa de atuar de imediato (e atua) porque podem levar a um certo desinvestimento dos alunos que se sentem violentados e, inclusivamente, à manifestação de vontade em abandonar o grupo, porque os jovens não gostam de ser excessivamente pressionados. A este propósito, o relatório apresentado por Carnegie Council on Adolescent Development (1992b) dá-nos conta de que os jovens se sentem bem em programas com que se identificam, onde possam estar com amigos e onde possam ter voz ativa e ser respeitados. Para além disso, o professor “*must be kind, nurturing, consistent, and (...) leaders should create a welcoming and nurturing atmosphere*” (p. 20).

O trabalho sugerido por Wenger (2008) (“*community maintenance*”) precisa de ser realizado de uma forma continuada. Precisa de ser um trabalho permanente, capaz de garantir coesão e robustez, através de um processo que valorize e aceite a diferença mas que procure, simultaneamente, encontrar pontos comuns de entendimento, capazes de promover o encorajamento de todos os membros da comunidade de prática, para que se comprometam e participem com todo o seu potencial no trabalho conjunto. Esta é uma preocupação e um trabalho que reconhecemos no professor, um trabalho que não está nunca acabado, não só porque as mudanças precisam de tempo para se efetivarem, mas também porque os diferentes elementos da comunidade não partilham todos o mesmo nível de interesse e não têm todos uma participação homogénea, e há por vezes conflitos mal resolvidos e interesses pessoais que se procuram impor ao interesse do grupo. Wenger et al. (2002) e

Shulman e Laursen (2002) ajudam-nos a perceber esta dificuldade que é sentida no Gimnocerco: Wenger (2008) assume que “... *encourage all community to participate equally (...) this expectation is unrealistic*” (p. 55) e Shulman e Laursen (2002) sublinham que quando os jovens não se consideram amigos parece não haver preocupação em alcançar soluções mutuamente satisfatórias.

A par do contributo que a amizade nos sugere dar para a regulação dos comportamentos no Gimnocerco, o estatuto que os jovens têm no grupo parece também exercer uma certa influência no modo urgente como o próprio grupo procura que esses problemas sejam ultrapassados: verificámos que os conflitos entre os alunos com maior estatuto causam mais apreensão do que os que ocorrem entre jovens com uma participação mais periférica e que o grupo se mobiliza rapidamente no sentido de reaproximar os amigos, para que consigam reencontrar os motivos da amizade. Neste sentido, somos levados a considerar que embora a amizade possa assumir importância na procura da paz no grupo, aparentemente ela andarà de mão dada com o estatuto dos jovens, embora por motivos diferentes.

As relações menos pacíficas que decorrem das interações que se estabelecem entre os jovens e que têm origem na passagem de poder para os alunos, apesar de serem muito frequentes neste grupo não poderá ser considerado que se trata de uma singularidade do Gimnocerco, na medida em que nas comunidades de prática as relações de poder são, em si, conflituosas, assim como podem ser incompatíveis ou conflituosos os pontos de vista que decorrem da própria aprendizagem que é feita em comunidades de prática, como nos sugerem Lave e Wenger (1991), quando referem: “*Dissociating learning from pedagogical intentions opens the possibility of mismatch or conflict among practitioners’ viewpoints in situations where learning is going on*” (p. 114).

2.2.4 Quando as oportunidades são agarradas e as dificuldades são resolvidas

Foi referido já neste trabalho que na idade da adolescência as relações de amizade entre pares ganham uma importância crescente (Brown & Larson, 2009; Masten et al., 2012; Palmonari et al., 1991; Steinberg & Morris, 2001). Na verdade, os jovens procuram passar mais tempo com os amigos (Steinberg & Morris, 2001) em atividades não escolares (Masten et al., 2012) e este tempo passado em conjunto trás benefícios a nível de companheirismo e de apoio, na medida em que contribui para o desenvolvimento da amizade e, em particular, da sua qualidade (Palmonari et al., 1992). Este tempo desempenha um papel central na vida social dos jovens, uma vez que as atividades que realizam em conjunto proporcionam uma sensação de realização, de pertença e de aceitação em relação ao seu grupo específico de amigos, assim como oportunidades de aprendizagem num contexto através do qual podem explorar os seus mundos sociais (Mathur & Berndt, 2006). Os adolescentes valorizam a lealdade, tornam-se mais confiantes e partilham problemas pessoais (Steinberg & Morris, 2001), tornando-se dependentes dos seus pares, enquanto fonte primária de suporte social (Masten et al., 2012). Enquanto na fase inicial da adolescência os grupos de amigos integram apenas indivíduos do mesmo género, posteriormente recebem membros do género oposto (Steinberg & Morris, 2001). Os dados que conseguimos recolher dão-nos fortes sinais de que o *Gimnocerco* reúne (e oferece) as condições que fazem os adolescentes gostar de pertencer ao grupo, na medida em que os jovens (rapazes e raparigas) passam muito tempo juntos e podem encontrar-se muitas vezes. Descobrimos unanimidade nos depoimentos deixados pelos participantes neste estudo acerca da importância que o convívio tem para o desenvolvimento da amizade, que se constrói através de uma sucessão de encontros bem-sucedidos, que, nas palavras de Alberoni (2000), ajudam “*a caminhar na direcção correcta (...) em direcção à própria identidade*” (pp. 18-19).

“No encontro sentimos que a outra pessoa nos ajuda a caminhar na direcção correcta (...) percebermo-nos de que o outro nos completa e que nós o completamos (...) é fazer um pedaço de estrada em conjunto, em direcção à própria identidade, em direcção à descoberta daquilo que,

para cada um, é a coisa mais importante. No encontro, nós e o outro descobrimos que estamos lado a lado (...) O outro está connosco, não por interesse ou por cálculo, mas porque é essa a sua natureza (...) o encontro é a sinergia de duas trajectórias vitais, de dois destinos. (...) Do ponto de vista da amizade, são estes momentos de imensa intensidade vital que têm importância. (...) A amizade é o resultado dos encontros bem sucedidos. ” (Alberoni, 2000, pp. 18-25).

De todo o tempo de convívio que o grupo de ginástica proporciona aos jovens, o que tem mais significado é o tempo de viagens e de permanência nas exposições e competições que têm sido feitas de norte a sul do país. É um tempo de extrema importância para a integração dos novos membros, para o desenvolvimento de novas amizades e para o encontro dos amigos. É um tempo feito de mais tempo, de um tempo mais prolongado do que o que é conseguido no dia-a-dia na escola e nos treinos. É um tempo diferente e é um tempo só deles. Destas saídas, as que surgem com mais importância para o grupo são as que proporcionam estadas de uma ou duas noites¹⁸⁰ onde podem ser eles próprios, onde podem conversar e estar com os amigos, andando de quarto em quarto e ter conversas mais prolongadas, sentindo-se como estando em casa. É este tipo de atuação, que na opinião do professor faz estreitar as relações de amizade e que os faz olhar para os novos colegas com um olhar diferente. É este tempo que o professor procura e que na sua opinião faz o grupo tornar-se grupo, porque, disse-nos o professor, o tempo que passam no ginásio não é suficiente para que pessoas desconhecidas aprofundem conhecimento e também não há condições de tranquilidade para que tal aconteça, acrescentamos nós. No entanto, esse também é um tempo importante e sabiamente utilizado pelos jovens porque a amizade alimenta-se de encontros. Encontros que também vão acontecendo durante esse tempo que passam no ginásio, um tempo que não sendo muito aproveitado pelos

¹⁸⁰ Quando ficam instalados em locais onde há muito mais conforto do que o que existe nas casas de muitos alunos, o grupo sente-se ainda mais valorizado e especial, como se sentiu especial quando participou no programa ‘Portugal Tem Talento’, em que tinham maquilhadoras e cabeleireiros para os preparar para as apresentações. A este propósito, foi-nos dito pela ex-aluna ExA17 o seguinte: “Lá tivemos gente que nos penteava, que nos arranjava. Nós lá sentíamos-nos uns Lordes”.

jovens para treinar, lhes permite reforçar a ligação que é iniciada em outros locais e em outras circunstâncias.

De acordo com Wenger (2008), as relações nas comunidades de prática envolvem participação e não participação, que em conjunto contribuem para a formação da identidade. O autor considera que experiências de não participação são uma parte inevitável da vida e que não constituem, necessariamente, uma identidade de não participação. No entanto, em relação a uma determinada comunidade de prática, a participação e a não participação assumem importâncias diferentes conforme se trata de um membro com mais ou menos tempo de permanência nessa comunidade: *“It is the interaction of participation and non-participation that renders the experience consequential”* (p. 165). A este propósito, o autor dá dois exemplos: (1) no primeiro caso, quando os indivíduos se encontram na periferia de uma organização, o grau de não participação permite definir um tipo de participação que não é plena - aqui, diz o autor, *“it is the participation aspect that dominates and defines non-participation as an enabling factor of participation”* (ibidem, p. 165); no segundo caso, quando há marginalidade, verifica-se uma forma de não participação que impede a participação plena, porque é a não participação *“that dominates and comes to define a restricted form of participation.”* (ibidem, p. 166).

Pudemos constatar, através dos dados que conseguimos recorrer, situações que se enquadram num quadro de participação periférica e num quadro de marginalidade e isso levou-nos a perceber que o tempo de permanência no grupo parece não ter, em si, e só por si, uma influência direta sobre a importância e o papel dos alunos neste grupo. Percebemos isso através de um caso em que seis anos de permanência no grupo não foram suficientes para que houvesse uma completa integração e que a jovem viveu numa situação de uma certa marginalidade em que ela própria se colocava, através de uma atitude de passividade e de algum afastamento (assumido) em relação aos colegas, para quem relegava a iniciativa e todo o processo de condução do trabalho conjunto. No entanto, tivemos outros exemplos de que a permanência por vários anos cria as condições de tempo para que os jovens

vão caminhando até à participação plena, através de uma participação cada vez mais centrípeta, que começa quando assumem o direito à voz e assumem uma atitude proactiva na resolução das dificuldades que surgem no grupo, isto é, quando tomam a opção de querer participar na vida do grupo e na vida das pessoas que o constituem. De facto, esta caminhada até à participação plena continua através da criação de relações de amizade que assentem numa relação de respeito, de carinho, de confiança, de lealdade, de compromisso e no conhecimento mútuo, que leva os jovens a perceberem-se como amigos pessoais, irmãos, família, como foi amplamente assumido e valorizado no grupo.

3 Desenvolvimento e transferência de competências de vida

3.1 Desenvolvimento de competências de vida

Os dados que conseguimos recolher através do presente estudo, que pretendeu, entre outros objetivos, investigar o contributo do programa para o desenvolvimento de competências com significado para a vida adulta, deram-nos conta de que, como tem sido assumido por diversos autores, como por exemplo, Danish e Nellen (1997), Danish et al. (1992), Escartí Carbonell et al. (2009), Gould e Carson (2008), Hellison (1995), Martinek e Hellison (1997) e Papacharisis et al. (2005), o campo desportivo parece ter um grande potencial para o desenvolvimento de competências de vida que, quando levadas¹⁸¹ para a vida adulta, ajudam os indivíduos a enfrentar as demandas e as exigências da vida diária. Isto é, ajudam a desenvolver uma atitude proactiva e uma atitude de cuidado, quer em relação à família e às pessoas com quem lidam diariamente, quer em relação aos compromissos que precisam de assumir no local de trabalho e nas múltiplas relações que estabelecem em sociedade. Os dados que recolhemos apontam nesse sentido, como teremos oportunidade de

¹⁸¹ Por influência da literatura, temo-nos vindo a referir ao termo 'transferidas para a vida adulta', no entanto, consideramos substituir a palavra 'transferidas', quando associada à 'vida adulta', pela palavra 'levadas', porque parece ser disso mesmo que se trata: a pessoa leva consigo competências de vida que adquiriu em outros contextos e em outros momentos da sua vida, competências que fazem parte de si, que fazem parte do seu 'eu', que fazem a pessoa ter uma determinada capacidade, que a fazem ser quem é.

explicar um pouco mais à frente. Ora, tal assunção implica que as competências que são aprendidas no contexto desportivo sejam utilizadas em situações e contextos não ligados ao desporto, através de um processo de aprendizagem e internalização progressiva, embora não linear, como nos dão conta Danish e Hale (1981), Gass (1985) e Gould e Carson (2008). Isto é, através de um processo de avanços e recuos, de sucesso e fracassos, de progressão e de regressão, de um processo pleno de intencionalidade, como referem Danish et al. (2005) e Gould e Carson (2008), e orientado para a concretização de aprendizagens significativas baseadas num processo introspetivo capaz de iluminar o caminho que os jovens têm que fazer, um caminho que os aproxime de um modelo de atuação desejável em sociedade, através de um processo em que aprendam a aprender, como refere Moreira (2000, 2005), de um processo transformativo que torne os jovens pessoas tolerantes, flexíveis, assertivas, disponíveis e capazes de refletirem criticamente perante situações complexas e não resolvidas, de forma a enfrentarem a incerteza e a ambiguidade próprias de tempos e de ambientes em permanente mudança. Os testemunhos que recolhemos, quer dos atuais alunos, quando assumiram que o trabalho conjunto estava a conseguir modificar o modo como reagiam aos problemas que iam surgindo, que já se sentiam menos conflituosos embora com algumas recaídas, que já se sentiam capazes de olhar para a perspetiva do outro, que valorizavam o trabalho conjunto e que foram aprendendo a prestar ajuda, quer os ex-alunos, que disseram reconhecer importância à capacidade de analisar os contextos e de valorizarem as outras pessoas e de quererem aprender com elas, refletem este processo de aprendizagem, este caminho que tem que ser feito para que as competências de vida sejam internalizadas.

Apesar da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 1997) considerar que há um elevado número de competências de vida que podem ser desenvolvidas na juventude, esta organização sugere que se dê prioridade ao desenvolvimento da capacidade para: tomar decisões; resolver problemas; desenvolver o pensamento criativo; desenvolver o pensamento crítico; comunicar com eficácia; manter relações interpessoais; desenvolver a

autoconsciência; ser empático; lidar com as emoções; lidar com o stresse. Os dados que conseguimos obter através do presente estudo proporcionaram-nos uma riqueza de informação que tornou clara a presença de ganhos muito significativos em todas estas competências de vida, com especial evidência para o desenvolvimento do pensamento crítico, a melhoria do controlo emocional, a capacidade para estabelecer relações interpessoais, a capacidade para definir objetivos/metas e a capacidade para trabalhar em grupo

3.1.1 Processos e atuação do professor

A aprendizagem das competências de vida é conseguida através de um processo pleno de intencionalidade inscrita não apenas num programa co-construído com os jovens (como aconselham, por exemplo, Carnegie Council on Adolescent Development (1992b), Danish et al. (2007), Hodge e Danish (1999) e Martinek et al. (2001)), mas, sobretudo, num compromisso de longa duração do professor com o próprio programa e com cada um dos alunos, conseguido através de relações pedagógicas significativas, como sugerem Walsh et al. (2010), e marcado pela: (1) capacidade de procurar incessantemente as melhores estratégias para trabalhar com cada um dos jovens, (2) pela capacidade de atender às suas singularidades, olhando para as suas potencialidades, identificando as suas necessidades e fazendo uma discriminação positiva¹⁸², (3) pela capacidade de não desistir mesmo nas situações de maior dificuldade, de se continuar a manter implicado mesmo quando diz «*estou farto disto, vou desistir*»¹⁸³ (4) e a genuína vontade para escutar os jovens e para os ajudar a prepararem-se o melhor possível para um

¹⁸² Apesar de o professor procurar apoiar constantemente todos os alunos, é aos que têm menor apoio familiar (e que também mais precisam) que dedica mais tempo: é com quem conversa mais, com quem tem “*conversas mais profundas*”, como nos disse, porque precisam de se sentir valorizados. E é a estes alunos, com menor suporte familiar, que o professor dá sempre uma segunda oportunidade quando excedem os limites, quando se envolvem em conflitos graves que podem colocar em causa a própria continuidade do grupo. Nuns casos estas segundas oportunidades trazem benefício para esses alunos e para o grupo, que percebe que é possível mudar e que vale a pena conseguir essa mudança. No entanto, há outros casos em que os jovens não conseguem agarrar essas segundas oportunidades e, nessas situações, a prudência aconselha a que o grupo continue o caminho sem esses colegas.

¹⁸³ “*Em alguns momentos chegou-me a dizer: «estou farto disto, vou desistir». Mas não passava dessas palavras (...) mas ele sabe que nunca vai acontecer*”. (ExA19)

futuro desconhecido. Um futuro que implica que o professor prepare os jovens: (a) para continuarem a aprender a aprender através da reflexão sobre a própria ação, sobre o que lhes é dado a perceber da ação dos outros e sobre a reflexão acerca do conhecimento que vai sendo construindo; (b) para criarem e manterem relações interpessoais gratificantes e duradouras, que exigem, entre outros cuidados, a capacidade de encontrar consensos, a capacidade de partilha, a capacidade de apoio e de ajuda, a capacidade de atenção, a capacidade de comprometimento e a capacidade para assumir responsabilidades, que foram todas muito valorizadas pelos participantes deste estudo.

Contrariamente ao Modelo de Responsabilidade de Hellison (1995), estruturado e orientado para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens desfavorecidos (*underserved*), ou ao Modelo de Gass (1985), que coloca ênfase na transferência de competências e na ligação entre a situação presente e futuros ambientes de aprendizagem, no nosso estudo não identificamos um modelo de intervenção explicitamente estruturado em torno da aprendizagem de competências de vida e da sua utilização em outros contextos, apesar de termos percebido que essa é uma preocupação central do professor e de termos encontrado fortes indícios de que essas aprendizagens foram conseguidas e de que terão tido utilidade na vida adulta dos ex-alunos que se encontram no mercado de trabalho. Encontramos um professor que pretende que os seus alunos sejam capazes de sonhar, de ter esperança, de serem capazes de vencer obstáculos, de vencer as adversidades, de rasgar caminhos, de desenvolverem atitudes de respeito para com as outras pessoas, e, por isso, a sua atuação está voltada para: (1) a ajuda à resolução de problemas pessoais dos jovens; (2) a gestão de comportamentos; (3) a apropriação de princípios e de valores e o desenvolvimento de competências de vida que possam contribuir para a quebra do ciclo de pobreza; (4) o desenvolvimento da capacidade para serem resilientes, através do desenvolvimento de competências sociais, onde a capacidade para negociar confrontos e desafios com os outros tem um papel fundamental, como nos dizem Martinek e Hellison (1997), mas também através da capacidade de

resolverem problemas, de serem autónomos, responsabilizando-se pela condução das suas próprias vidas e pela capacidade de definirem objetivos, serem persistentes e terem esperança. No entanto, e apesar de o trabalho do professor não obedecer a um modelo de intervenção pré-definido e a sua atuação nos parecer que se rege um pouco pelas ocorrências do dia-a-dia (que a sua intervenção é contingencial), reconhecemos que se trata de um trabalho riquíssimo em termos de propósito e de pertinência. O professor procura ajudar os alunos a aprender a confrontarem-se e a lidar com os problemas diários¹⁸⁴ tendo sempre o futuro como horizonte, e, sobretudo, parece ser muito fiel aos seus próprios valores, como aconselham Hellison e Walsh (2002) e Thomas Martinek e Paul Wright, citados por Regueiras (2012), a propósito do perfil do professor que implementa o Modelo de Responsabilidade (Hellison, 1995). Será de esclarecer que chamamos este modelo à discussão, não pelo facto de o grupo em estudo ter algumas das características dos grupos a quem se destina aquele modelo, mas porque encontramos muita semelhança com o que é preconizado por Hellison (1995, 2003). Encontramos um professor preocupado com o desenvolvimento integral dos alunos, onde os valores e o desenvolvimento de competências de vida têm uma preocupação central no seu trabalho, como já referimos. Um professor que consegue: (1) integrar no programa o desenvolvimento de competências desportivas e de competências sociais, trabalhadas em contextos reais; (2) dar poder aos alunos através do exercício da autonomia, permitindo-lhes que assumam a responsabilidade pelas próprias aprendizagens e (nos últimos anos) pela definição conjunta dos objetivos e pela liderança do próprio grupo; (3) valorizar cada um dos seus alunos, levando-os a reconhecerem-se como pessoas com valor, que se percebam competentes para poderem arriscar novas aprendizagens, para saírem da sua área de conforto, para se poderem confrontar consigo próprios, para se conhecerem cada vez melhor e para que desenvolvam a metacognição; (4) desenvolver relações significativas que fazem os jovens dedicar-se ao programa e ver na pessoa do professor um adulto acolhedor, carinhoso, amigo, sensível aos problemas dos jovens, comprometido com o

¹⁸⁴ Problemas relacionados com a escola, com os amigos, com a família.

programa, apaixonada pelo trabalho que desenvolve, chegando, inclusivamente, alguns jovens a considerar o professor como um segundo pai. Este modo de olhar o professor tem sido já reportado em outros estudos, como nos dão conta Petitpas e colegas (Petitpas et al., 2004), quando referem que os professores que exercem funções de treinador no sistema escolar são vistos por muitos jovens como *“mentors, counsellors, and substitute parents”* (p.331). A dedicação que o professor tem emprestado ao programa e o cuidado e o carinho pelos alunos tem sido reconhecido pelos jovens e provavelmente terão sido aspetos que tem dado robustez ao trabalho que tem sido desenvolvido, porque, como nos diz Amado et al. (2009), a afetividade do professor *“encoraja os alunos no desempenho das tarefas (...) ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos (...) na resolução de problemas, no desempenho da tarefa (...) levando [o aluno] a participar activamente no processo, a reflectir e a aprender a partir dos seus próprios erros (...) implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula (...) não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam ...”* (p.79)

Encontramos no trabalho do professor a preocupação com a dificuldade de alguns jovens assumirem responsabilidade pelas próprias ações, em comunicar e em interagir com os outros, em resolver problemas, em lidar com a pressão e com as expectativas das outras pessoas e em assumirem atitudes desajustadas face ao insucesso. Estes, são domínios de intervenção que Gould et al. (2006) e Papacharisis et al. (2005) consideram muito significativos.

Quando nos referimos às relações pedagógicas significativas, estamos a falar de relações de grande proximidade, de relações de carinho e apoio. Estamos a falar de relações que tornam claro que o professor está verdadeiramente interessado em ajudar o aluno, de relações que parecem dar uma força enorme ao compromisso que os jovens desenvolvem para com o professor e o próprio programa. A disponibilidade do professor para querer saber dos problemas pessoais, para ser capaz de ouvir os jovens até ao fim, sem que se sintam criticados, como nos disseram vários alunos, para os deixar experimentar e aprender com o erro (*“deixava primeiro a pessoa colher alguns dissabores para depois tentar mostrar ...”* (ExAl2)), para dar esperança e para

se envolver na resolução das dificuldades sentidas pelos jovens, parece ter desenvolvido nos alunos a capacidade de reconhecerem esse esforço, de quererem retribuir o apoio e de assumirem a necessidade de também eles se comprometerem para com os seus pares.

A preocupação do professor em atuar sobre os valores pessoais dos jovens, sobre a capacidade para serem autónomos e responsáveis tem eco no trabalho desenvolvido por Gould et al. (2007), pois, para o professor participante no presente estudo, como para os treinadores investigados por Gould e colegas, o desenvolvimento pessoal dos alunos é uma prioridade e a intervenção que faz a este nível não é dissociada das estratégias gerais de treino, como já referimos.

3.1.2 Processos, interpretação e atuação dos jovens

Encontramos no nosso estudo referências a um grupo em que há alguma propensão para surgirem conflitos, porque havia “*algumas pessoas especiais*”, disse o ex-aluno ExAl2, porque as pessoas “*criam os conflitos para chamarem à atenção*”, disse a aluna Al13, mas também por muitos outros motivos e porque gostam de “*dar a última palavra*”, disseram os alunos Al2, Al3 e Al13. E esta facilidade para gerar conflitos tem sido tão grande, que a ex-aluna ExAl7 nos chegou a dizer que eles fazem “*parte da personalidade do (...) Gimnocerco*”. A tendência para o conflito tem exigido aos jovens que desenvolvam a capacidade de escutar, de dialogar, de serem tolerantes, compreensivos e respeitosos. E esta exigência, de saber estar com os outros, associada ao facto de os jovens terem que trabalhar com muitas pessoas diferentes e de terem que aceitar a diferença, levou a que fossem aprendendo a cooperar e a serem solidários, a sentirem-se mais confiantes e a conseguirem estabelecer e manter relações interpessoais com relativa facilidade. Num grupo onde há alguma predisposição para o conflito, embora possa tornar mais lento o processo de aquisição de conhecimento ou de competências referentes à própria prática desportiva, em consequência da redução do tempo disponível para treinar e da influência que os conflitos têm na disposição e no envolvimento nas atividades do treino, como nos foi

reportado de forma consistente pelos participantes, acaba, por outro lado, por se tornar num campo muito rico em experiências de relação entre as pessoas e, nessa perspetiva, parece trazer alguma vantagem em relação à capacidade de aprender a considerar a posição do outro, de respeitar os seus direitos e ser sensível aos seus interesses, de ser solidário, de prestar ajuda, de tratar os pares com respeito e de estar disponível para desenvolver relações de comprometimento e de amizade, porque, como referem Gould e Carson (2008) e Camiré et al. (2012), o desenvolvimento das competências tem por base a sua utilidade. No caso em concreto, havia a urgência de resolver os conflitos, porque o grupo precisava de se preparar para as competições, o grupo tinha aprendido a ser muito competitivo. Numa primeira fase, enquanto os grupos concorrentes eram melhores do que o Gimnocerco, os alunos olhavam para esses grupos e tinham a pretensão de os alcançar. Depois, quando já os tinham alcançado, quiseram distanciar-se, quiseram ser o grupo de referência. Passaram a querer ficar sempre em primeiro lugar¹⁸⁵. Mas a urgência de resolver os conflitos também era do professor por ter a consciência de que os problemas que se arrastam podem ganhar dimensão e peso suficiente para provocar, como nos disse, a desintegração do próprio grupo.

As características do professor constituíram um forte incentivo para o modo como os alunos se envolveram no trabalho e tiveram um importante reflexo nas aprendizagens que conseguiram fazer. Terão sido cinco as competências de vida adquiridas pelos alunos e ex-alunos participantes neste estudo: (1) pensamento crítico, (2) controlo emocional, (3) capacidade para estabelecer relações interpessoais, (4) capacidade para definir objetivos/metast e (5) saber trabalhar em grupo:

1. As relações que se estabelecem num grupo alargado, constituído por pessoas com histórias de vida diferentes, marcadas por diferentes contextos e com perspetivas e objetivos nem sempre comuns parecem condicionar as relações que são estabelecidas. No entanto, o encontro entre pontos de vista divergentes, quando mediados pelos próprios alunos, dá espaço ao desenvolvimento do pensamento crítico, levando

¹⁸⁵ A maior parte dos conflitos ocorria próximo das competições, quando os alunos começavam a sentir maior pressão. Daí, a pressa em quererem resolver os problemas.

os jovens a mobilizarem a capacidade de julgamento e de análise das situações vividas e a aprenderem, assim, a desconstruir situações complexas e mal resolvidas e a conseguirem aumentar a probabilidade de atingir objetivos comuns. O facto de o presente programa ter vindo, de um modo gradual e crescente, a dar autonomia aos alunos, a passar-lhes poder e a entregar-lhes o processo de liderança, expõe os jovens a uma situação real de vida, em que é preciso tomar decisões. Neste sentido, poderá ser considerado que este programa cria, efetivamente, condições para que os jovens tenham possibilidade de treinar e de desenvolver o pensamento crítico, enquanto elementos de uma comunidade de prática, e através de processos que, tendo por horizonte os objetivos estipulados pelo próprio grupo, envolvem análise conjunta (que exige reflexão e sensibilidade ao contexto e às variáveis presentes), negociações e tomadas de decisão;

2. A capacidade para regular o próprio comportamento é um aspeto sempre muito importante em qualquer grupo, mas, quando se trata de um grupo onde há propensão para o conflito, essa necessidade torna-se, simultaneamente, mais premente e exigente. O professor reconhece que precisa de *“andar sempre com muito cuidado e estar muito atento”* para que não se criem problemas no grupo. Esta constante preocupação tem eco no modo como está e atua com os jovens e na forma como é visto pelos alunos, que nos chegaram a dizer que o professor *“é tipo psicólogo do grupo”*, que é *“o pilar que [os] mantém unidos”*. De facto, este será, provavelmente, o aspeto mais visível do trabalho do professor. Um trabalho que tem vindo a ser orientado, também, para ajudar os alunos a aprenderem a ajudar os colegas a perceberem quando estão errados. O professor recorre, por vezes, a exemplos de ex-alunos, e mesmo de atuais alunos, para que os jovens se possam rever e conhecer melhor, mas também utiliza fábulas com o mesmo propósito. Os jovens vão aprendendo a moldar-se e vão-se deixando moldar porque, como nos disse o ex-aluno ExAl2, o professor é muito afetuoso. Trata-se, de facto de um professor que transmite

tranquilidade, entusiasmo e uma esperança sempre renovada em cada jovem. Resgatamos o termo ‘ver com os olhos do coração’¹⁸⁶ (muito utilizado pelo professor, como já referimos) para evidenciar a força das suas palavras, uma força que leva os jovens a acreditarem que é possível superar as dificuldades, que vale a pena olhar para o futuro com confiança, que os leva a aprender a gerir situações que provocavam grande ansiedade, a reconhecer que a incompreensão e o orgulho estão a mais numa relação que se pretende construtiva e formadora, a perceber o poder do carinho na relação com os outros e o quanto se pode aprender a partir das outras pessoas. E assim desenvolvem a capacidade de controlar as suas emoções.

3. O facto de o grupo ter tido sempre na sua constituição jovens de diferentes níveis socioeconómicos, “*todo o tipo de gente*”, como chegámos a ouvir, criou uma riqueza de experiências que proporcionaram aos jovens não apenas a capacidade para saberem aceitar a diferença sem qualquer preconceito, mas também a capacidade para serem solidários, serem pró-ativos em relação à ajuda aos seus pares, sentirem-se à vontade com diferentes pessoas e adaptarem-se com mais facilidade a diferentes contextos. Estas mais-valias, que decorreram da diversidade de personalidades, mas que exigiram muito do trabalho do professor, terão sido terreno fértil para fazer florescer nos jovens a capacidade para estabelecerem e manterem relações interpessoais com relativa facilidade.
4. A autonomia e a responsabilidade que foi passada aos alunos para, numa primeira fase criarem os exercícios de ginástica acrobática, depois, para criarem os esquemas de grupo e, por último, para liderarem e assumirem por inteiro todo o trabalho que é feito pelo grupo (desde a definição do tema para o esquema do grupo, passando pelos fatos e

¹⁸⁶ Falta-nos, aqui, a força emprestada pelo modo como o professor se expressa. O termo ‘ver com os olhos do coração’ costuma ser invocado pelo professor quando pretende tocar os sentimentos dos jovens, quando pretende que ganhem a força suficiente para olharem para os pares com uma genuína disposição para se aproximarem, “*para pensarem numa virtude de um amigo que os tenha dececionado*”, para que ganhem força para perdoar, para aceitarem a diferença e darem oportunidade à reconciliação.

adereços, pela escolha das coreografias e exercícios gímnicos e acrobáticos e pela gestão do tempo de treino) tem criado condições para que os alunos desenvolvam a capacidade de definir objetivos e metas. Embora os atuais alunos não tenham referido que desenvolveram esta capacidade, pudemos observar que todo o esforço, todo o empenho e todo o cuidado, como dissemos na apresentação dos resultados, estava impregnado de competência para definir objetivos e metas e para os tentar alcançar, porque foi visível: a forma meticulosa como se preparavam para as competições; a vontade de inovar e de fazer sempre melhor; os objetivos do grupo (definidos pelos próprios alunos) que, iam insistentemente lembrando uns aos outros; a preocupação que tinham com os grupos concorrentes; a minúcia que tinham na preparação dos adereços; o interesse pelo direito à 'voz' e pela participação ativa na vida do grupo.

5. A capacidade para ser paciente, para apoiar e para respeitar o trabalho dos outros, para haver cumplicidade e afiliação é desenvolvida, muito, pela ação direta do professor. Alertando os alunos para o valor do trabalho em grupo e para a ajuda que essa competência lhes pode trazer na vida futura, este docente procura implicar os jovens em processos de ajuda, de construção de consensos e de projetos conjuntos, assentes numa genuína capacidade de colaboração e de partilha. Enquanto os atuais alunos ainda olham para a capacidade de trabalhar em grupo como algo instrumental, que lhes permite serem um grupo de referência no Desporto Escolar e lhes proporciona viagens a vários pontos do país, os ex-alunos, já com um outro olhar, reconhecem na capacidade de trabalhar em grupo um grande interesse para a vida pessoal e consideraram tratar-se de uma competência que ajudou o grupo a crescer, a conseguir fazer novas aprendizagens e a obter resultados que, sem esse esforço conjunto provavelmente não seria possível alcançá-los.

3.2 Transferência de competências

A transferência de competências de vida para outros contextos tem sido muito investigada através do ensaio de diversos programas orientados para o estudo de diferentes competências e com períodos de duração muito diversos. Encontramos trabalhos com duração entre seis semanas (DeBusk & Hellison, 1989) até dois anos (Walsh et al., 2010). Os resultados encontrados nestes estudos, relativos à transferência de competências para outros contextos, sugerem que tempos de permanência mais prolongados nos programas de desenvolvimento de competências de vida mostram ter um efeito positivo na capacidade dos jovens para conseguirem transferir as competências adquiridas para novas situações, o que parece aconselhar a que os jovens se mantenham envolvidos por mais tempo nos programas, como consideram, por exemplo, Camiré, Johnson e Petitpas e respetivos colegas (Camiré et al., 2013; Johnson et al., 1994; Petitpas et al., 2005). Os dados obtidos com o nosso estudo, que assentam exclusivamente na perceção dos ex-alunos¹⁸⁷ e dos atuais alunos que estão há mais de três anos¹⁸⁸ no grupo, não nos permitem estabelecer uma comparação com os estudos citados, no entanto, parecem confirmar que tempos prolongados de permanência em programas que visam o desenvolvimento de competências de vida poderão criar as condições de tempo necessárias para que os jovens desenvolvam competências, que podem mobilizar em contextos fora do desporto e que lhes ficam para a vida. Interessará ainda referir que algumas das respostas, que obtivemos através das entrevistas aos novos membros (no seu primeiro ano de participação no grupo), nos deram conta de que: (a) já se conseguiam sentir mais à vontade com pessoas desconhecidas, (b) já se percebiam mais confiantes para poderem iniciar novas amizades e (c) já conseguiam trabalhar melhor em grupo, nos trabalhos escolares. Salientamos que estes dados foram recolhidos entre o quinto e o sétimo mês de permanência no grupo, que correspondeu a um número entre 18 a 26 sessões de treino. Esta descoberta faz-nos questionar sobre o tempo que será necessário para que os jovens tomem

¹⁸⁷ Estes ex-alunos permaneceram no grupo entre 6 e 13 anos,

¹⁸⁸ Entre 4 e 9 anos.

consciência das competências que criaram e da capacidade para as transferirem para outros contextos, que tempo será necessário para que o ganho dessas competências seja permanente e que fatores (de idade, de género, de escolaridade, entre outros) mais influenciam a capacidade para perceber a transferência de competências.

O que o nosso estudo nos disse, para além do que conseguimos encontrar na literatura, foi que os ex-alunos associaram à participação no grupo o desenvolvimento de competências de vida, que assumiram ter levado para a vida adulta. Falaram-nos (1) da capacidade para estabelecer e manter relações interpessoais, (2) da capacidade para definir e alcançar objetivos e metas e (3) da capacidade para trabalhar em grupo:

- 1) Três dos nove ex-alunos assumiram que a capacidade que têm para estabelecer e manter relações interpessoais foi adquirida durante o tempo em que participaram no grupo. Enquanto o ex-aluno ExAl2 reconheceu no diálogo, que aprendeu a utilizar e a valorizar (durante o tempo que permaneceu no grupo), o poder de catalisar energias, dissipar equívocos e romper com problemas, tendo chegado a referir-nos que essa foi uma “*marca*” que o grupo lhe deixou e que “*ainda hoje [o] ajuda (...) em algumas situações: seja no trabalho, seja na família*”, a ex-aluna ExAl8 disse-nos ter aprendido a ponderar “*sempre o lado da outra pessoa*” e a agir sempre com muita calma, como aprendeu com o professor, e que essas aprendizagens estão a ter um impacto muito positivo no seu local de trabalho. A ex-aluna ExAl3, mais nova e ainda não inserida no mercado de trabalho, considerou que vai querer “*conseguir estar bem no seu emprego, sem ter dificuldades, sem ter obstáculos*” e que por isso irá atuar de forma a evitar conflitos. O reconhecimento da importância do diálogo, de escutar as outras pessoas e antecipar problemas e de criar sinergias encontra eco na preocupação manifestada por Johnson e Johnson (1989) quando chamam à atenção de que é importante que os jovens desenvolvam a capacidade de criar e manter relações de proximidade e de cooperação com diferentes

interlocutores, porque, como referiu Kagan (1994), é difícil imaginar um trabalho que dispense por completo a necessidade de interagir com outras pessoas. Johnson e Johnson (1989) disseram ainda mais, disseram que as competências sociais poderão ser ainda mais importantes do que as competências técnicas para efeitos de empregabilidade, da produtividade e do sucesso profissional porque no mercado de trabalho é valorizada a capacidade de comunicação, a capacidade de criar e de manter relações positivas com os outros, o sentido de responsabilidade e a capacidade para tomar decisões. A opinião destes autores parece continuar a ter validade, sobretudo na maior parte dos postos de trabalho e, concretamente, no nosso país;

- 2) Do que nos foi dito pelos ex-alunos, e que consideramos como competência para definir e alcançar objetivos e metas, salientamos: [i] a comparação que a ExI7 faz entre o treino e a vida académica, onde o bom desempenho não resulta do acaso, mas antes de um trabalho árduo e sistemático e desenvolvido com direção e propósito ("*... também acabamos por fazer o transfere para a parte académica, percebendo que temos que estudar para conseguirmos atingir os nossos objetivos, como acontece na ginástica: temos que treinar para conseguirmos os resultados que queremos alcançar*"); [ii] a relação causa-efeito encontrada pelas ex-alunas ExA15 e ExA18 entre a responsabilidade que assumiram no grupo e a capacidade para assumirem responsabilidades no local de trabalho, e mais concretamente, para "*ter aquele objetivo de fazer*" (ExA15) e para ser perfeccionista e ter a capacidade para cumprir com zelo as tarefas profissionais (ExA18)¹⁸⁹; [iii] no testemunho deixado pela ex-aluna ExA16 reconhecemos uma profissional que tem os seus objetivos muito bem traçados e que mostra, muito claramente, ter aprendido com o professor a ser uma professora atenta, dedicada aos seus alunos, que procura escutar através dos silêncios, das dificuldades escondidas e das carências camufladas, que procura ser uma

¹⁸⁹ "A ginástica é uma modalidade que engloba uma nota artística, e então (...) nós trabalhamos muito o perfeccionismo (...) E uma coisa no meu trabalho, que sei que me reconhecem, é o facto de ser uma pessoa perfeccionista, uma pessoa que faz bem o trabalho".

professora que se preocupa com o desenvolvimento global dos alunos e isso, disse-nos, aprendeu-o no grupo, com o professor¹⁹⁰;

- 3) a propósito da capacidade para trabalhar em grupo, reconhecemos nas palavras dos ex-alunos a importância que atribuíram à capacidade para construir consensos, para motivar e para saber compreender e aceitar as falhas dos outros. Quando questionámos estes participantes sobre as competências que perceberam ter adquirido no grupo e que lhes terão sido úteis na sua vida diária, apenas os ex-alunos ExAI1 e ExAI2 nos deram respostas que consideramos caberem na ‘capacidade para trabalhar em grupo’. No entanto, acreditamos que todos os outros ex-alunos terão esta competência consigo porque ela é imprescindível para permanecer no Gimnocerco e todos os ex-alunos estiveram no grupo durante um longo período de tempo: entre seis e treze anos. Esta nossa convicção é baseada no que nos foi dito pelos outros ex-alunos (ExAI3, ExAI5, ExAI7) e mesmo os atuais alunos (AI1, AI7, AI16 e AI20). Destes depoimentos, que podem ser vistos com mais pormenor em 5.1.5 Trabalhar em grupo, destacamos: “... *quem não souber trabalhar em grupo não dá para estar, pelo menos no Cerco...*” (ExAI3); “... *é preciso saber lidar com eles e (...) não deixar ninguém de parte*” (ExAI7); “... *um dia, tipo, se a gente trabalhar e tivermos conflitos no nosso trabalho, temos que saber como colocar de parte os conflitos no nosso trabalho*” (AI16); “... *tenho uma grande capacidade de trabalhar em grupo, de cooperar, de ajudar num grupo. Como estou habituada a trabalhar com um grupo ...*” (AI20).

As características pessoais dos jovens, o modo como o professor organiza e desenvolve o trabalho e como apela à reflexão sobre os problemas que vão surgindo e a qualidade da entajuda que existe entre os alunos no grupo, são fatores que parecem exercer uma importante influência na

¹⁹⁰ “...quando recebo uma turma (...) Não sei as carências que têm. Eu aprendi que tenho que os conhecer, mas para isso tenho que aprender com eles (...) ensino-lhes matemática e eles ensinam-me a saber lidar com cada um deles (...) A base do meu sucesso no trabalho assenta naquilo que eu vi; aprendi que ser professor não é chegar, despejar matéria e virar costas. É muito mais do que isso: é saber lidar com os alunos, é saber ouvi-los, e tudo isso” (ExAI6).

qualidade das aprendizagens que são feitas, na celeridade com que essas aprendizagens são internalizadas e na possibilidade de essas competências poderem ser, numa primeira fase transferidas para outros contextos e, posteriormente, poderem ser levadas para a vida adulta.

Tendo em conta que os ex-alunos que participaram neste estudo assumiram ter adquirido competências pela participação no grupo de ginástica, competências que lhes são úteis e têm tido repercussões positivas na sua vida diária, quer no âmbito familiar, quer no âmbito da atividade profissional ou académica, leva-nos a considerar que este programa, desenvolvido no âmbito do desporto escolar, em que participou sempre um número mais elevado de jovens do que o sugerido quando o objetivo é desenvolver competências de vida, terá tido a capacidade de promover nos jovens competências de vida que terão levado consigo para a vida adulta e que lhes estarão a ser úteis.

VII. Conclusões

Esta última fase do nosso trabalho segue-se a uma descrição de todo o processo da investigação (que procurámos que fosse abundante e rica em detalhes), à apresentação dos dados (que procurámos fazer de uma forma compacta, embora com pormenor e rigor e sem deixar de evidenciar perspectivas divergentes, para ‘fazer falar’ o material recolhido) e à sua posterior discussão, marcada pela procura em fazer sobressair a informação que considerámos ser de maior relevância para responder ao objetivo do presente estudo: compreender que transformações ocorreram e que continuam a ocorrer no grupo, como é que essas transformações e os processos se têm vindo a operar e que aprendizagens e competências os jovens assumem ter realizado e associam à participação no programa.

Na sequência da formulação do objetivo do estudo, levantámos cinco questões que nos ajudaram a estruturar o nosso pensamento e a orientar a investigação:

- (1) que modelos de instrução e estilos de ensino são utilizados no processo de formação desportiva dos jovens?
- (2) que papel tem tido a amizade na regulação dos comportamentos e no funcionamento do grupo?
- (3) como é que o Gimnocerco, entendido como comunidade de prática, recebe os novos membros, como decorre o seu processo de integração e como é feito o caminho até à participação plena?
- (4) que competências de vida são desenvolvidas através do programa implementado no Gimnocerco e que são mobilizadas pelos jovens em outros contextos?
- (5) qual o contributo do programa implementado no Gimnocerco para o desenvolvimento de competências de vida que são levadas para a vida adulta?

Usando de rigor e de objetividade durante todo o processo de recolha e de tratamento do material a que tivemos acesso (através da utilização dos métodos e procedimentos descritos), e recorrendo a uma constante procura de

ligações e sentidos para a informação mais ou menos dispersa que o material nos oferecia, conseguimos construir conhecimento sobre os processos, as transformações, as aprendizagens e as competências que são desenvolvidas no Gimnocerco. Com base nesse conhecimento tornou-se possível encontrar respostas para as questões que havíamos formulado:

- (1) A percepção de que os alunos tinham desenvolvido a capacidade para aprenderem a ser autónomos foi o ponto de partida para um conjunto de transformações que ocorreram no Gimnocerco. O professor criou situações que levaram os jovens a responsabilizarem-se pelas próprias aprendizagens e pelas aprendizagens dos colegas. Esta mudança, para um ensino mais centrado nos alunos, levou a um grande comprometimento e a uma grande aproximação entre os jovens, a um maior cuidado e apoio e (consequentemente) a uma maior produtividade, conseguida através de um esforço conjunto, realizado num ambiente cooperativo, em que a autonomia dos alunos assumia um papel cada vez mais central no trabalho desenvolvido. O grupo transforma-se numa comunidade de aprendizagem aberta, divergente, de desafio à criatividade e resolução de problemas, que coloca os alunos numa situação de interdependência positiva e os leva além do que já é conhecido: os jovens envolvem-se na procura de outras soluções, que os faz produzir conhecimento através da partilha de ideias e de um forte sentido de pertença, que levou à assunção da responsabilidade de uns para com os outros, entreajudando-se com vontade e desenvolvendo uma atitude persistente, mesmo em situações de contratempos ou de dificuldade. Esta mudança leva o trabalho colaborativo realizado no grupo à sua máxima expressão: todos os alunos se envolvem num trabalho com que se identificam e que começaram a perceber cada vez mais como seu, demonstrando uma avidez crescente por novas aprendizagens que se traduzem num importante corpo de conhecimento, na qualidade desse conhecimento e na construção conjunta de esquemas de grupo, que passa a ser da responsabilidade dos jovens líderes do

grupo; os alunos passam a responsabilizar-se pelo processo de ensino e de treino (o que precisa de ser ensinado e quando precisa de ser ensinado) e pela avaliação dos processos implementados e pelos resultados conseguidos (sempre com a supervisão do professor).

Com a passagem de liderança para os alunos, há como que uma diluição da ação pedagógica do professor, que é acompanhada de uma interação mais complexa, com menos regras e hierarquias, que embora tenha vindo a criar alguns constrangimentos, parece ter vindo a dar um importante contributo para o desenvolvimento pessoal dos jovens, que passam a ser confrontados com um desafio constante à integração de novas ideias e que se tem repercutido na aquisição de competências sociais.

- (2) A amizade no grupo é sinónimo de carinho, de confiança, de lealdade, de compromisso e de conhecimento mútuo, que leva os jovens a perceberem-se como irmãos, como família, como foi amplamente assumido no grupo, e que os faz tanto gostar de pertencer ao Gimnocerco.

Os jovens desde sempre valorizam muito o tempo de socialização que o grupo tem proporcionado. Desse tempo, o que tem mais significado é o tempo das viagens e das saídas que fazem por dois ou três dias para competições e exposições que têm vindo a fazer. Tem sido um tempo de extrema importância para a integração dos novos membros, para o desenvolvimento de novas amizades e para o encontro dos amigos. É um tempo feito de mais tempo e é um tempo que é só deles. É um tempo em que podem ser eles próprios, conversar e estar com os amigos durante horas seguidas, andar de quarto em quarto, sentindo-se como estando em casa. É um tempo que o professor procura proporcionar aos jovens, porque é um tempo em que o grupo se torna grupo: o tempo que passam no ginásio não é suficiente para que pessoas desconhecidas aprofundem conhecimento e, sobretudo, não tem condições de tranquilidade para que tal aconteça – é, no entanto, um tempo sabiamente utilizado pelos jovens

para reforçar a ligação que é iniciada em outros locais e em outras circunstâncias.

A amizade que existe no grupo dá sinais de jogar um importante papel na resolução dos conflitos. Percebemos que entre os mais próximos, os que se consideram família, são os que estão normalmente menos dispostos a arriscar interações negativas. Procuram resolver os desacordos pela via do diálogo, parecendo ter mais urgência na resolução dos problemas e mais preocupação com a qualidade e continuidade das relações de amizade. Quando os conflitos ocorrem entre os alunos com maior estatuto no grupo, causam sempre mais apreensão do que os que surgem entre jovens com uma participação mais periférica e nesses casos o grupo mobiliza-se rapidamente para reaproximar os amigos, para que consigam reencontrar os motivos da amizade, o que leva a considerar que a amizade, embora assuma grande importância na procura da paz (no grupo), andar­á aparentemente de mão dada com o estatuto dos jovens, embora por motivos diferentes.

Apesar do valor que a amizade tem tido na regulação dos comportamentos e, conseqüentemente, no bom funcionamento do grupo, ela pode ter também um efeito perverso, que decorre de um certo favoritismo intragrupal que faz distinção entre os amigos e os (ainda) não amigos, os que ainda não são ‘família’ e que se sentem menos considerados. Encontrámos laços de grande afetividade entre os jovens que já pertenciam ao grupo e uma inclinação para atribuir estereótipos negativos aos colegas que chegam de outros grupos - um favoritismo que decorre da sobrestima percetiva em relação aos amigos (que influencia o modo como os não amigos são percebidos), que pode ser explicada à luz da tendência para a agudização de diferenças objetivamente existentes quando se comparam grupos que não se percebem indiferentes.

- (3) Assumimos ter assistido ao início de um novo ciclo de vida no Gimnocerco. Uma mudança marcada pela saída de vários jovens influentes, a redistribuição de papéis, que implicou a passagem de

liderança para outros alunos, e a integração de novos membros, que se desenvolveu em quatro fases, ao longo do ano letivo. Encontramos velocidades e ritmos diferentes para os diferentes jovens e um processo que é mais lento no início do ano e que se desenvolve a partir dos primeiros contactos que os novos membros têm com o resto do grupo. A percepção de que o grupo precisa de trabalhar em conjunto impele os alunos mais experientes a aproximarem-se dos novos colegas e, a partir desses encontros, o processo de integração vai progressivamente ganhando 'vida', também, porque na idade da adolescência os jovens procuram valor nas suas interações e a afiliação ao grupo ganha grande relevância. Percebemos que a amizade joga um importante papel no processo de integração dos novos membros: verificámos que a partir do momento em que surgem as primeiras amizades (aconteceu no quinto mês), o processo de integração ganha um grande alento, tornando-se muito mais célere. Percebe-se uma entreaajuda crescente e as novas amizades ganham significado.

A capacidade para criar relações de amizade no grupo surge, neste estudo, como o fator que mais influencia a trajetória que os jovens fazem até à participação plena. Percebemos que este caminho, apesar de poder ser feito num período de dois anos, parece poder prolongar-se por mais tempo ou não ser, sequer, completado. Estas são situações limite que parecem ocorrer quando a não participação, traduzida por uma atitude de passividade e afastamento em relação aos pares, é a forma dominante de estar no grupo.

Apesar dos jovens que entram no grupo com menos idade serem numa primeira fase mais bem aceites do que os colegas mais velhos, estes fazem um percurso mais rápido até uma posição que lhes confere poder para participar nos processos de tomada de decisão. Este ganho de tempo é justificado não apenas pela maior proximidade de idade aos colegas mais influentes no grupo (os mais velhos), com quem conseguem mais facilmente criar uma relação de amizade, mas também porque têm mais capacidade para analisar e discutir os assuntos e propor soluções,

através de um processo conjunto que implica a troca de ideias e a partilha de experiências.

De facto, o grupo valoriza muito a voz dos alunos que têm mais conhecimento. Mas a voz dos amigos, dos que estão há mais tempo no grupo e que são percebidos como ‘irmãos’, é, sem dúvida, a voz mais escutada. Nota-se, portanto, um certo favoritismo entre os jovens que se percebem como família, e que resulta de uma sobrevalorização da competência percebida nos amigos, pelo que não haveria honestidade da nossa parte se não assumíssemos que as escolhas no grupo resultam de uma amizade que anda de mão dada com o valor da competência que é percebida nos colegas.

(4) Os nossos dados corroboram estudos anteriores que dão conta que o campo desportivo é um terreno fértil para o desenvolvimento de competências de vida que podem ser mobilizadas em novas situações e novos contextos. Encontramos um programa pleno de intencionalidade e construído com os jovens, que se prolonga no tempo, e que se desenvolve através de uma relação pedagógica significativa (de grande proximidade aos alunos e com um genuíno interesse em os ajudar), orientada para a formação de jovens reflexivos, capazes de lidarem com situações complexas e enfrentarem a incerteza e a ambiguidade próprias de tempos e de ambientes em permanente mudança. Embora não estando explicitamente estruturado em torno da aprendizagem de competências de vida e da mobilização dessas competências para outros contextos, este programa é riquíssimo em propósito e pertinência: o professor assume a intenção de ajudar os seus alunos a serem capazes de sonhar, de terem esperança, de vencerem adversidades, de rasgarem caminhos, de desenvolverem interações positivas com as outras pessoas, de saberem trabalhar em cooperação, de serem autónomos e de se responsabilizarem pela condução das suas próprias vidas.

A capacidade para cooperar é uma característica que está enraizada neste grupo e que resulta do equilíbrio entre o trabalho colaborativo que

os jovens precisam de fazer para a preparação das competições de ginástica de grupo e de ginástica acrobática, mas também da competição interna que decorre da participação dos jovens nas competições de ginástica acrobática, em que são simultaneamente colegas e concorrentes (em diferentes pares e trios). Mas apesar desta capacidade para cooperar, tem havido no Gimnocerco alguma predisposição para o conflito, sobretudo em datas próximas das competições, quando os jovens percebem que há ainda muito trabalho por fazer. Estes conflitos, apesar de criarem alguns constrangimentos na preparação do grupo, na medida em que consomem tempo de treino, tornam o 'ginásio' num campo muito rico em experiências de relação com outras pessoas e criam condições para que os jovens desenvolvam a capacidade de atender às necessidades, aos interesses e aos direitos dos outros, enquanto desenvolvem [1] o pensamento crítico, [2] o controlo emocional, [3] a capacidade para estabelecer relações interpessoais, [4] a capacidade para definir objetivos/metas e [5] a capacidade para trabalhar em grupo, porque o desenvolvimento das competências tem por base a sua utilidade, como nos dão conta Martin Camiré e Daniel Gould e respetivos colegas (Camiré et al., 2012; Gould & Carson, 2008). Os dados recolhidos dão-nos sinais muito fortes de que terão sido estas, as cinco competências de vida que foram desenvolvidas e que conseguem mobilizadas em diferentes contextos pelos ex-alunos e pelos alunos mais experientes.

- (5) Os ex-alunos conseguiram associar à sua participação no grupo, e ao tipo de trabalho realizado, o desenvolvimento de competências de vida que assumiram ter levado para a vida adulta. Falaram-nos: (1) da capacidade para estabelecer e manter relações interpessoais - tendo sido salientado o poder do diálogo na criação de sinergias e a importância de se escutar a opinião das outras pessoas e de agir com ponderação; (2) da capacidade para definir e alcançar objetivos e metas – foi associada à noção de responsabilidade que aprenderam no grupo, que foi levada para

o local de trabalho, e à ideia de que os bons desempenhos não resultam do acaso, mas antes de um trabalho árduo e sistemático, desenvolvido com direção e propósito; (3) da capacidade para trabalhar em grupo – percebida como capacidade para construir consensos, para motivar e para saber compreender e aceitar as falhas dos outros. Esta terceira competência será, provavelmente, a primeira a ser desenvolvida no grupo, uma vez que é absolutamente necessária, para que os jovens permaneçam por vários anos no Gimnocerco.

O facto de os ex-alunos terem permanecido no grupo por um longo período de tempo, sugere-nos que a permanência de vários anos em programas como este permitirão criar as condições de tempo necessárias ao desenvolvimento de competências de vida, suscetíveis de ser levadas para a vida adulta.

Conclusão geral:

A organização de um programa que se desenvolve por vários anos em torno de um modelo centrado nos alunos, que utilize (de forma equilibrada) estruturas de cooperação, competição e trabalho individual, que avalie o desempenho individual e o desempenho coletivo do grupo, que permita a socialização entre os jovens e que os faça sentirem-se bem e perceberem-se co construtores de um programa com que se identificam, parece criar as condições necessárias para que surja uma interdependência positiva entre os jovens, capaz de promover o desenvolvimento de competências desportivas e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, mais concretamente, o desenvolvimento de competências de vida que podem ser mobilizadas na vida adulta.

Limitações do estudo e sugestões para trabalhos futuros:

Ao longo desta dissertação procuramos desenvolver com rigor e profundidade um estudo de um caso notável de formação desportiva. Apresentamos dados com pormenor e evidenciamos perspetivas divergentes, no sentido de ‘fazer falar’ o material recolhido, com o cuidado de proporcionar ao leitor a possibilidade de fazer as suas próprias interpretações. A necessidade de delimitação do foco do trabalho imposta pela exigência de profundidade de tratamento dos temas e pela disponibilidade de tempo para realizar o estudo constrange a deixar de lado questões antevistas como muito interessantes. Olhando agora para os nossos dados, e para o trabalho realizado, ficámos com vontade de ter podido ir mais longe. Elegemos três assuntos que gostaríamos de ter conseguido aprofundar: (1) a participação dos novos membros ao longo do 2º e 3º ano de permanência no grupo; (2) o processo de transformação e de desenvolvimento dos líderes; (3) os casos de abandono precoce.

Apesar de termos encontrado fortes indícios de que a amizade e a competência gímnica assumem grande relevância no percurso que os novos membros fazem até à participação plena, o nosso estudo poderia ter ganho maior profundidade, e provavelmente mais robustez, se tivéssemos podido observar o grupo durante um período de tempo em que nos fosse possível acompanhar e analisar o caminho e o ritmo com que esse percurso é feito (pelos novos membros) ao longo do 2º e do 3º ano de permanência no grupo. No entanto, e apesar de reconhecermos a mais-valia que poderia resultar de um estudo longitudinal como este que perspetivamos, temos que reconhecer a sua incompatibilidade com as exigências de tempo que estão inerentes a este nosso trabalho.

Teria sido também interessante ter estudado com maior profundidade o processo de transformação e de desenvolvimento dos líderes (dos jovens que assumiram a liderança do grupo no ano em que fizemos a observação dos treinos). Apesar de terem falado das dificuldades que sentiram ao longo do processo e das estratégias que utilizaram para superar os constrangimentos com que se iam deparando, e de termos encontrado dados relevantes acerca

do modo como os colegas viam estes líderes e do modo como acabaram por valorizar o seu trabalho, ficamos a saber pouco acerca: (1) do modo como evoluíram as preocupações que foram sentindo ao longo do ano e do modo como as priorizavam, dos seus dilemas, medos, angústias e constrangimentos; (2) das experiências que fizeram e do modo como foram integrando as aprendizagens realizadas em novas situações, de como se foram sentindo seguros e como se foram percebendo proficientes; (3) do que aprenderam por si e das aprendizagens que fizeram através do professor e com os colegas e do contributo que cada uma dessas aprendizagens teve no seu desenvolvimento enquanto líderes.

Embora os resultados apresentados no presente estudo nos tenham dado uma visão clara da qualidade do trabalho desenvolvido no Gimnocerco e do que tem resultado para a vida dos jovens, também evidenciaram que o programa não consegue chegar a todos os alunos de igual modo, o que se repercute no afastamento precoce de alguns jovens (por vontade própria ou por imposição do professor), que embora em número reduzido, não deixam de ser casos que interessaria investigar com maior profundidade. Estes casos sugerem-nos as seguintes questões: (1) porque motivos e em que sequência de factos os alunos deixaram de se comprometer com o programa? (2) que papéis o professor, os colegas (individualmente) e o próprio grupo poderiam ter desempenhado na ajuda a estes jovens, para se entusiasmarem de novo e quererem continuar a assumir o projeto do Gimnocerco?

Olhando agora para a possibilidade de estudos futuros, consideramos que, para além da replicação deste estudo de caso com outros grupos gímnicos do Desporto Escolar, seria interessante investigar as dinâmicas estabelecidas em grupos de diferentes modalidades, assim como o seu contributo para o desenvolvimento de competências de vida nos jovens.

VIII. Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*(13), 13-29.
- Alberoni, F. (2000). *A amizade* (M. G. M. Sarmiento, Trad. 18ª ed.). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Alves H. (Coord.). (2003). *Bíblia Sagrada* (4ª ed.). Lisboa: Difusora Bíblica.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*(8), 75-86.
- Bayraktar, G. (2011). The Effect of Cooperative Learning on Students' Approach to General Gymnastics Course and Academic Achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62-71.
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51, 44-48.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr., A. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 894-941). New Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Berndt, T. J. (2004). Children's Friendships: Shifts Over a Half-Century in Perspectives on Their Development and Their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206-223.
- Brock, S. J., Rovegno, I., & Oliver, K. L. (2009). The Influence of Student Status on Student Interactions and Experiences during a Sport Education Unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, Trad. 1ª ed.). Barcelona: Editorial Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 37-43). NY: Freeman.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 793-828). New Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Brown, B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 74-103). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, T. C., & Fry, M. D. (2011). Strong Girls: A Physical-Activity/Life-Skills Intervention for Girls Transitioning to Junior High. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(2), 57-69.
- Camiré, M., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A Case Study of a High School Sport Program Designed to Teach Athletes Life Skills and Values. *Sport Psychologist*, 27(2), 188-200.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and Transferring Life Skills: Philosophies and Strategies Used by Model High School Coaches. *Sport Psychologist*, 26(2), 243-260.
- Carnegie Council of New York. (1995). *Great Transitions: Preparing Adolescents for a New Century (Reports of the Carnegie Council on Adolescent Development)*. Waldorf, MD.

- Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st Century*. Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1992a). *A matter of time: Risk and opportunity in the non-school hours*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1992b). *What Young Adolescents Want and Need from Out-of-School Programs: A Focus Group Report*. Washington, DC: W. S. Morris & Company.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*(15), 1-111.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., Hawkins, J. D., & Peterson, C. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of PYD Programs [Versão eletrónica]. *ANNALS, AAPSS, 591*, 98-124. Consult. 03/04/2013, disponível em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=13515762&lang=pt-br&site=ehost-live>.
- Clarke, D. J. (2009). Using qualitative observational methods in rehabilitation research: Part one. *International Journal of Therapy & Rehabilitation, 16*(7), 362-369.
- Cohen, E. G. (1992). *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*(1), 1-35.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A., & Arellano, A. R. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms. *Theory Into Practice, 38*(2), 80.
- Cohen, R., & Zach, S. (2013). Building pre-service teaching efficacy: a comparison of instructional models. *Physical Education & Sport Pedagogy, 18*(4), 376-388.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Yongchul, C. (2009). Coaching Life Skills through Football: Philosophical Beliefs of Outstanding High School Football Coaches. *International Journal of Coaching Science, 3*(1), 29-54.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching, 4*(3), 307-323.
- Cunha, P. D. O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Cuseo, J. (1992). Cooperative Learning Vs. Small-Group Discussions and Group Projects: The Critical Differences. *Cooperative Learning and College Teaching, 2*(3), 5-10.
- Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport*

- and exercise psychology (2nd ed.)*. (pp. 269-288). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Danish, S. J., Forneris, T., Wallace, I., & Maher, C. A. (2005). Sport-Based Life Skills Programming in the Schools. *School Sport Psychology, 21*(2), 41-62.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1981). Toward an Understanding of the Practice of Sport Psychology. *Journal of Sport Psychology, 3*(2), 90-99.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest, 49*(1), 100-113.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1992). A Developmental-Educational Intervention Model of Sport Psychology. *Sport Psychologist, 6*(4), 403-415.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (2007). Sport as a context for developing competence. In D. Smith & M. Bar-Eli (Eds.), *Essencial readings in sport and exercise psychology* (Vol. 3, pp. 164-194). Champaign: Human Kinetics.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education, 8*(2), 104-112.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182-185.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human Relations, 2*(3), 199-231.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman & E. C. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice* (pp. 23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis - A user-friendly guide for social scientists*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004a). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*(22), 59-89.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004b). Programa de intervención: objetivos, actividades y contenidos. In M. J. Díaz-Aguado (Ed.), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (Vol. 2, pp. 117-146). Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos sociales - Instituto de la Juventud.
- Dunn, S. E., & Wilson, R. (1991). Cooperative Learning in the Physical Education Classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62*(6), 22-28.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(1), 17-26.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*(3), 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(1), 69-85.

- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31.
- Dyson, B., & Rubin, A. (2003). Implementing cooperative learning in elementary physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48-55.
- Dyson, B., & Strachan, K. (2000). Co-Operative Learning in A High School Physical Education Programme. *Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.
- Dyson, B., & Strachan, K. (2004). The Ecology of Cooperative Learning in a High School Physical Education Programme. *Waikato Journal of Education*, 10, 117-139.
- Dyson, B., Wright, P. M., Ferry, H., Amis, J., & Vardaman, J. M. (2011). The Production, Communication, and Contestation of Physical Education Policy: The cases of Mississippi and Tennessee. *Policy Futures in Education*, 9(3), 367-380.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Elder Jr, G. H., & Rockwell, R. C. (2011). The Life-course and Human Development: An Ecological Perspective. In N. J. Salkind (Ed.), *Sage Directions in Educational Psychology* (Vol. 1, pp. 25-42). London: Sage Publications Ltd.
- Ellisor, M. (1960). Ways of working with learners. *Educational Leadership*, 17, 425-431.
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2011). Impact of Trained versus Spontaneous Reciprocal Peer Tutoring on Adolescent Students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 381-397.
- Escartí Carbonell, A., Buelga, S., Gutiérrez Sanmartín, M., & Pascual Baños, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., Pascual Baños, C., Marín Suelves, D., Martínez Taboada, C., & Chacón Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*(341), 373-396.
- Escartí Carbonell, A., & Marín Suelves, D. (2005). Aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en las clases de educación física. In A. Escartí, C. Pascual & M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (1ª ed., pp. 49-60). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Gass, M. A. (1985). Programming the Transfer of Learning in Adventure Education. In k. Warren, D. Mitten & T. A. Loeffler (Eds.), *Theory of Experiential Education* (pp. 297-308). Boulder: Association for Experiential Education.

- GCDE. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- GCDE. (2011). *Regulamento específico de ginástica de grupo*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- GCDE. (2013). *Programa do Desporto Escolar para 2013-2017*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência.
- Gibbons, S., & Black, K. M. (1997). Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students. *Avante*, 3(1), 46-60.
- Gillies, R. M. (2004). The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students during Small Group Learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197-213.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (CL): a two-year follow-up. *Teaching Education*, 22(1), 63-78.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364.
- Gould, D., & Carlson, S. (2010). The Relationship Between Perceived Coaching Behaviors and Developmental Benefits of High School Sports Participation. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 298-314.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future Directions in Coaching Life Skills: Understanding High School Coaches' Views and Needs [Versão eletrónica]. *Athletic Insight*, 8(3), 28-38. Consult. 12/02/2013, disponível em <http://www.athleticinsight.com/Vol8Iss3/CoachingPDF.pdf>.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2002). Examining Strategies Outstanding High School Football Coaches Use to Develop Life Skills and Character in Their Players. *Michigan State University - College of Education* Consult. 23 mar 2013, disponível em <http://www.educ.msu.edu/ysi/articles/NFLCharitiesCoachingLifeSkills.pdf>
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching Life Skills through Football: A Study of Award Winning High School Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16-37.
- Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 80-87.
- Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 18(2), 191-201.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Porto: Amândio Graça. Dissertação de Doutoramento no

- ramo das Ciências do Desporto apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A. (1999). Quando se treina bem! In J. Adelino, J. Vieira & O. Coelho (Eds.), *Seminário Internacional Treino de Jovens "Os caminhos do Sucesso"* (pp. 61-71). Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Granjo, P. (2007). Aprendendo o perigo e a ser um de nós. Integração profissional na indústria de refinação. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 103-123.
- Greenockle, K. M., & Purvis, G. J. (1995). Redesigning a secondary school wellness unit using the critical thinking model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(6), 49.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 32-34.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Students learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 241-254). Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010). Holistic approach to athletic talent development environments: A successful sailing milieu. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(3), 212-222.
- Hinde, R., & Stevenson-linde, J. (1987). Interpersonal Relationships and Child Development. *Developmental Review*, 7(1), 1-21.
- Hodge, K., & Danish, S. J. (1999). Promoting Life Skills for Adolescent Males Through Sport. In A. M. Horne & M. S. Kiselica (Eds.), *Handbook of Counseling Boys and Adolescent Males. A Practitioner's Guide* (pp. 55-74). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Hoffman, J. (2002). Flexible Grouping Strategies in the Multiage Classroom. *Theory Into Practice*, 41(1), 47.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Tink, L. N., & Black, D. E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport & Exercise*, 1(2), 160-175.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2008). Do Youth Learn Life Skills Through Their Involvement in High School Sport? A Case Study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*(30), 248-262.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física - 3º ciclo Ensino Básico (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Johnson, D. W. (2003). Social Interdependence: Interrelationships Among Theory, Research, and Practice. *American Psychologist*, 58(11), 934-945.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47, 29-33.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Anderson, D. (1978). Student Cooperative, Competitive, and Individualistic Attitudes, and Attitudes Toward Schooling. *Journal of Psychology*, 100(2), 183-199.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis [Versão eletrônica]. Consult. 19/03/2014, disponível em <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Johnson, M., & Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 247-263.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1983). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Experiences on Social Development. *Exceptional Children*, 49(4), 323-329.
- Jowett, S. (2005). On enhancing and repairing the coach-athlete relationship. In S. Jowell & M. V. Jones (Eds.), *The psychology of coaching* (pp. 14-26). Leicester: The British Psychological Society.
- Jowett, S. (2007). Interdependence analysis and the 3 + 1Cs in the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (Vol. 10, pp. 15-27). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kagan, S. (1990). The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- King, A. (2002). Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing. *Theory Into Practice*, 41(1), 33-39.
- King, P. E., Dowling, E. M., Mueller, R. A., White, K., Schultz, W., Osborn, P., Dickerson, E., Bobek, D. L., Lerner, R. M., Benson, P. L., & Scales, P. C. (2005). Thriving in Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 94-112.
- King, P. E., Schultz, W., Mueller, R. A., Dowling, E. M., Osborn, P., Dickerson, E., & Lerner, R. M. (2005). Positive Youth Development: Is There a Nomological Network of Concepts Used in the Adolescent

- Developmental Literature? *Applied Developmental Science*, 9(4), 216-228.
- Krainer, K. (2003). Teams, Communities & Networks. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 93-105.
- Kuhn, D. (1972). Mechanisms of Change in the development of Cognitive Structures. *Child Development*, 43(3), 833-844.
- Lafrenière, M.-A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach–athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport & Exercise*, 12(2), 144-152.
- Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 76-102.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and Civic Engagement Among America's Youth* Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications, Inc.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park : Sage.
- Lindblad, J., & Arnold, H. (1994). You can avoid the traps of cooperative learning. *Clearing House*, 67(5), 291-294.
- Lorion, R. P., & Sokoloff, H. (2003). Building assets in real-world communities. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities* (pp. 121-156). New York: Kluwer Academic.
- MacPhail, A., & Kirk, D. (2006). Young People's Socialisation into Sport: Experiencing the Specialising Phase. *Leisure Studies*, 25(1), 57-74.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In G. Valente (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Martinek, T. J., & Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49.

- Masten, C. L., Telzer, E. H., Fuligni, A. J., Lieberman, M. D., & Eisenberger, N. I. (2012). Time spent with friends in adolescence relates to less neural sensitivity to later peer rejection. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 106-114.
- Mathur, R., & Berndt, T. J. (2006). Relations of Friends' Activities to Friendship Quality. *Journal of Early Adolescence*, 26(3), 365-388.
- McCaughy, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60(2), 268-289.
- Melo, M. B. (2008). Representações dos professores do ensino secundário a propósito dos rankings escolares – notas de uma pesquisa empírica. *Virús*, 3, 8-15.
- Mertens, D. M. (1997). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative & Qualitative Researches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desportivo. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-67). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 480-489.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education* Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications, Inc.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012a). Caracterização do Programa. *Programas e Projetos nas Escolas T.E.I.P.* Consult. 29/11/2014, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18>
- Ministério da Educação e Ciência. (2012b). Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de juho. *Diário da República*, 1ª série, nº 172, 3476-3491.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012c). Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. *Diário da República*, 1ª série, nº 172, 5103-5119.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizagem significativa crítica*. Comunicação apresentada em III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Peniche.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, 6, 83-101.
- Mosston, M. (1988). *Le enseñanza de la edcación física* (J. Penhos, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42, 31-34.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.

- Ohman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal Of Rehabilitation Medicine*, 37(5), 273-280.
- Palmonari, A., Kirchler, E., & Pombeni, M. L. (1991). Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21(5), 381-402.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the Self Concept in Adolescence and Social Categorization Processes. *European Review of Social Psychology*, 3(1), 285.
- Papacharisis, V. P., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Sport Context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254.
- Pennisi, E. (2005). How Did Cooperative Behavior Evolve? *Science*, 309, 93.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Accountability systems and instructional approaches in youth volleyball training. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(3), 366-373.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *Sport Psychologist*, 19(1), 63-80.
- Petitpas, A. J., Giges, B., & Danish, S. J. (1999). The Sport Psychologist-Athlete Relationship: Implications for Training. *Sport Psychologist*, 13, 344-357.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., & Presbrey, J. (2004). A Life Skills Development Program for High School Student-Athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Washington, DC: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1999). Discourse Analysis. In J. A. Smith, R. Harré & L. V. Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 80-92). London: SAGE Publications.
- Prichard, J. S., Bizo, L. A., & Stratford, R. J. (2006). The Educational Impact of Team-Skills Training: Preparing Students to Work in Groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119-140.
- Prieto Saborit, J., & Nistal Hernández, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.
- Quinn, J. (1999). Where Need Meets Opportunity: Youth Development Programs for Early Teens. *The Future of Children*, 9(2), 96-119.
- Regueiras, M. L. V. (2012). *Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social dos jovens através do Deposto: Uma análise centrada na perspetiva dos especialistas*. Porto: M. L. V. Regueiras. Dissertação de

- Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Roldão, M. C. (2004). Competências na Cultura de Escolas do 1.o Ciclo. In A. F. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão (Eds.), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI* (pp. 177-215). Lisboa: CNE - Ministério da Educação.
- Romero, C. C. (2009). *Cooperative learning instruction and science achievement for secondary and early post-secondary students: A systematic review*. Fort Collins: Christopher Romero. Dissertação de Doctor of Philosophy apresentada a Colorado State University.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-67). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111.
- Roth, J. L. (2004). Youth Development Programs. *Prevention Researcher*, 11(2), 3-7.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170-182.
- Rowley, C. J. (2009). *Costructing Understandings: An ethnographic study of young children's social emotional learnings in a multiage group*. August: Cammy Rowley. Dissertação de Doctor of Philosophy in Education apresentada a College of Education and The Graduate School of the University of Wyoming.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In G. Valente (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Ruuska, I., & Vartiainen, M. (2005). Characteristics of knowledge sharing communities in project organizations. *International Journal of Project Management*, 23(5 SPEC. ISS.), 374-379.
- Sá, J. I. A. (2012). *Bullying nas escolas: prevenção e intervenção*. Aveiro: José Ilídio Alves de Sá. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada a Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Seidman, E., & Rappaport, J. (1974). The educational pyramid: A paradigm for training, research, and manpower utilization in community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 2(2), 119-130.
- Seymour, K. (2012). *Good Practice Principles for Youth Development Organisations*. Queensland: The Key Centre for Ethics, Law, Justice and Governance, Griffith University.

- Shulman, S., & Laursen, B. (2002). Adolescent Perceptions of Conflict in Interdependent and Disengaged Friendships. *Journal of Research on Adolescence*, 12(3), 353-372.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd.
- Slavin, R. E. (1981). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 38(8), 655-660.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R. E. (1985). Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools. *Journal of Social Issues*, 41(3), 45-45.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-81.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning : theory, research, and practice* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Smith, J. A., Harré, R., & Langenhove, L. V. (1999). *Rethinking Methods in Psychology*. London: SAGE Publications.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). ADOLESCENT DEVELOPMENT. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e Categorias Sociais* (L. Amâncio, Trad. Vol. I). Lisboa: Livros horizonte.
- Torres, L. L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*(32), 91-109.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A Qualitative Analysis of Task Structures in Required Secondary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Trickett, E. J., Barone, C., & Buchanan, R. M. (1996). Elaborating Developmental Contextualism in Adolescent Research and Intervention: Paradigm Contributions From Community Psychology. *Journal of Research on Adolescence*, 6(3), 245-269.
- Vala, J. (1997). Representações sociais e perceções intergrupais. *Análise Social*, 32(140), 7-29.
- Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society* (A. Blunden & N. Schmolze, Trad.). Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J., & Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.

- Ward, P., & Lee, M.-A. (2005). Peer-Assisted Learning in Physical Education: A Review of Theory and Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 205-225.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice : learning, meaning, and identity* (17^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Wilson, P. M., Mack, D. E., & Grattan, K. P. (2008). Understanding motivation for exercise: A self-determination theory perspective. *Canadian Psychology*, 49(3), 250-256.
- World Health Organization. (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization.
- Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 138-154.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos* (2^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

IX. Anexos

Guião da entrevista aos ex-alunos

Integração

- 1- Gostaria de iniciar esta entrevista pedindo-lhe que me fale sobre a sua entrada no grupo de ginástica e os motivos que o(a) levaram a entrar?
- 2- Fale-me das experiências/situações que mais e melhores recordações lhe deixaram.

Importância e valor do grupo

- 1- Que importância tinha para si o grupo de ginástica?
- 2- E para os seus colegas?
- 3- O que é que significava pertencer ao grupo?
- 4- A que é que dava mais valor, enquanto elemento do grupo? E os seus colegas?
- 5- O que é que gostava mais no grupo? E o que é que gostava menos? E do que é que não gostava?
 - a. De que modo estas situações influenciaram a sua participação no grupo e na interação com os colegas?
- 6- Nos momentos em que poderia estar menos bem, que apoio sentia no grupo? Como caracteriza esse apoio?

Permanência no grupo

- 1- Fale-me sobre o papel do professor e dos colegas para a sua permanência no grupo de ginástica.
- 2- O que é que o grupo fez pela sua permanência? Que força recebeu do grupo?

Aprendizagem

- 1- Qual o papel do professor e dos colegas nas aprendizagens que faziam no grupo?
- 2- Como e com quem os alunos aprendiam? Com quem aprendiam melhor e porquê?

Integração

Gostaria de voltar um pouco atrás. Já me falou da sua entrada no grupo, da importância e do valor que atribuía ao grupo e da importância que tinha pertencer ao grupo.

- 1- Como foi recebido(a) no grupo?
- 2- Como é que normalmente o grupo recebia e integrava os novos alunos?
- 3- Como eram normalmente as relações entre os alunos mais recentes e os mais antigos?
- 4- Qual a importância que o grupo dava à opinião dos diferentes alunos? Isto é, que importância tinha a opinião dos elementos mais recentes e dos elementos mais antigos para o funcionamento do grupo?
- 5- *(Se a opinião destes alunos tinha valor diferente)* O que é um aluno mais recente tinha que fazer ou conseguir fazer para que a sua opinião fosse mais ouvida pelos alunos que estavam há mais tempo no grupo?
- 6- Como e quando é que um aluno começava a ser mais ouvido pelos restantes elementos do grupo?
- 7- Que valor era dado à opinião dos alunos mais jovens?

Treinos e competição

- 1- Gostaria que me falasse sobre a pressão que sentiam nos treinos: do que resultava e como era vivida.
- 2- Como se sentia nas competições e como lidava o grupo com a pressão?
- 3- Que papel tinham os colegas e o professor na pressão que sentia?
- 4- Como vivia o sucesso e o insucesso?

Conflitos

- 1- Como é que o grupo lidava com os conflitos interpessoais?
- 2- Que papel tinha o professor nesse processo? Como fazia para resolver os problemas que surgiam entre os jovens?
- 3- E que papel tinham os alunos com mais anos de permanência no grupo?
- 4- Como é que normalmente acabavam esses conflitos?
- 5- Como é que o grupo lidava com os alunos que não se comprometiam com os desafios criados ao próprio grupo?

Qualidades do professor

- 1- Que qualidades reconhece no professor que possam justificar o sucesso e a continuidade do grupo ao longo de tantos anos?
- 2- Quais as principais qualidades enquanto pessoa?
- 3- E quais as principais qualidades enquanto treinador?
- 4- Que influência tiveram essas características para a sua permanência no grupo e para a sua dedicação à ginástica?

Desenvolvimento pessoal e social

- 1- Qual o contributo que lhe parece que o grupo teve no seu desenvolvimento pessoal, social e desportivo.

Competências de vida

- 1- Que transformações, que modificações na forma de ser, de sentir, de ver, analisar e de refletir sobre os problemas poderão ter resultados do trabalho que desenvolveu no grupo?
- 2- Como e quando percebeu que tinha ganho essas competências?
- 3- Que importância teve o professor no desenvolvimento destas competências? E os colegas?
- 4- Das situações vividas no grupo, quais as que lhe parece podem ser associadas ao desenvolvimento destas competências?
- 5- Que influência tem tido o desenvolvimento destas competências na sua vida pessoal?

Gostaria de falar sobre mais alguma coisa que considere importante e que não tenha referido ou que não lhe tenha sido perguntado?

Agradeço uma vez mais a sua colaboração. Entregar-lhe-ei posteriormente a transcrição para ler e corrigir o que não traduza o que disse ou quis dizer. Poderá, também, acrescentar novos dados à informação que disponibilizou, se achar pertinente.

Obrigado!

Guião da entrevista aos alunos

Grupos concorrentes

1. Que influência têm os grupos das outras escolas no teu empenho no treino e na competição?
2. E que importância têm no empenho dos teus colegas?
3. Na tua opinião, o que é que os grupos concorrentes representam para o professor? Como é que se refere a esses grupos?

Grupo de amigos

1. Fala-me da tua entrada no grupo. Como entraste e porquê?
2. Os teus amigos que não pertencem ao grupo têm alguma influência na tua participação e permanência no grupo?
3. Como mudou a tua rede de amigos pelo facto de estares no grupo?
 - a. Alguma vez tiveste intenção de abandonar o grupo? **(se sim)**
Queres falar sobre isso?

Integração

1. Como é feita a integração dos novos elementos no grupo “A”?
 - a. Que diferenças há na integração dos alunos que entram mais novos e dos alunos que entram mais velhos?
 - b. Quanto tempo demora a integração dos novos colegas?
2. O que significa estar completamente integrado no grupo?
3. Que significado tem, neste grupo, ser reconhecido como amigo,?
4. O que facilita a integração? Que características os colegas precisam de ter para que se integrem mais facilmente?
5. O que dificulta a integração?
6. Dos colegas que vieram do grupo B, quem é que já está completamente integrado?

(Se considerarem que já alunos completamente integrados)

 - a. Desde quando é que estão completamente integrados? O que fez/fizeram para o conseguir?

- b. Aos restantes colegas, o que falta para ficarem completamente integrados?
- 7. Como foi a tua integração no grupo? Como era inicialmente a tua participação e como foi evoluindo?
- 8. A tua opinião foi valorizada sempre da mesma forma no grupo ou a importância das tuas opiniões cresceu ao longo do tempo?
(*Se foi um processo crescente*)
 - a. Como aconteceu? Em que momento sentiste que eras ouvido(a) pelos colegas que estavam há mais tempo no grupo?
 - b. O que levou a essa mudança?
- 9. Fala-me do apoio que recibes dos colegas, quer em relação às questões do treino, quer em relação a outro tipo de apoio que possas precisar.

Desenvolvimento pessoal e social

- 1. Em que medida é que o facto de pertenceres ao grupo está a influenciar a forma como pensas ou sentes os problemas da vida diária, quer ao nível da família, da escola ou dos amigos?
- 2. Que mudanças identificas no teu comportamento que possas associar à tua vivência no grupo?

Conflitos

- 1. Porque é que surgem os conflitos no grupo?
- 2. Em relação aos grupos que conheces, achas que o Gimnocerco tem mais desentendimentos dos que os outros grupos? As razões dos desentendimentos serão as mesmas?
(*Se considerar que há mais desentendimentos*)
 - a. Porquê essa diferença e o que é que a pode causar?
 - b. A autonomia que o professor dá ao grupo pode influenciar o surgimento de conflitos? (*Se sim*) Porquê? Poderia ser feita alguma coisa para contrariar essa situação?
- 3. Que influência têm os conflitos para o funcionamento do grupo?
- 4. As grandes discussões:

- a. Demoram quanto tempo a serem resolvidas?
 - b. Como as resolvem?
 - c. Como fica a amizade?
 - d. São resolvidas com a intervenção de quem?
5. Quem participa nas grandes discussões preocupa-se com o resto do grupo?
- (Se sim)*
- a. Fala-me dessa preocupação.
 - b. E que preocupações têm com o professor?
6. Como é que o professor lida com os conflitos? Que papel tem o professor na gestão das dificuldades que resultam dos conflitos?
7. O que é que pode ser feito para que os conflitos possam ser ultrapassados de uma forma positiva?

Pessoas conflituosas

1. Que motivos levam as pessoas a serem conflituosas?
 - a. Como é que o grupo lida normalmente com as pessoas que têm uma certa tendência para provocar conflitos?

Evolução do grupo

1. Para que o grupo tivesse evoluído mais do que o que já evoluiu o que era preciso?
 - a. E o que é que pode ser feito a partir de agora?
2. Há treinos em que aparentemente perdem muito tempo e que parecem render pouco. Há outros treinos em que também há algum desperdício de tempo, mas a uma dada altura tudo muda: o grupo começa a trabalhar e vê-se evoluir. Há ainda outros dias em que o grupo trabalha muito bem desde o início até ao fim do treino. Porque é que isto acontece?
3. Nos treinos mais próximos da competição vocês treinam muito, mas nos outros treinos só começam a envolver-se mais quando o treino já está quase a acabar. Porque é que acontece isso?

(Não colocar esta questão aos alunos líderes do grupo)

4. Qual é a tua opinião acerca da liderança que está a ser feita pelos colegas que estão responsáveis pela coreografia do grupo?
 - a. Houve evolução desde o início do ano?
 - b. O que é que poderia melhorar e como?

(Colocar as 2 próximas questões, apenas aos alunos líderes do grupo)

5. Porque é que aos alunos mais velhos, que entram através do grupo B, só é ensinado o que eles precisam para as coreografias?
6. Nas coreografias, colocam normalmente em lugares de destaque os alunos que estão há mais tempo no grupo. Porque é que isso acontece?

Aprendizagem

1. Com quem é que os alunos aprendem mais coisas?
2. Em que situações é que aprendes melhor com o professor?
3. E em que situações é que aprendes melhor com os colegas?
 - a. Gosta de ser apoiado(a) por colegas? Porquê?

Professor

1. Quem é para ti o professor? O que é que ele representa?
2. Que qualidades reconhecem no professor, que possam justificar o sucesso do grupo?
3. Como é o professor como treinador?
4. Como vês a liderança do professor? Que aspetos salientas?
5. Fala-me da autonomia que o professor dá ao grupo. Que importância é que ela tem para o funcionamento do grupo? Trás benefícios, trás prejuízos?
6. Vários alunos se referem ao professor como um pai, ou como um segundo pai, mas apesar disso, o grupo nem sempre interage com o professor da melhor forma. Porque é que isso acontece?

Resultados desportivos e resultados escolares

1. Qual foi o maior sucesso pessoal? O que sentiste e que importância tem para ti?

2. Qual o papel dos bons resultados para o grupo?
 - a. E para ti?
 - b. O que significa ganhar?
 - c. Sem bons resultados seria fácil permanecer no grupo?
3. Numa entrevista foi referido que “... *este grupo não gosta muito de perder. Nestes últimos anos o grupo ficou cada vez mais orgulhoso e não gosta de perder.*” O que podes dizer a este respeito? Como lidas com o insucesso?
4. De que modo é que a participação no grupo está a influenciar os teus resultados escolares?
5. Que papel tem o professor no teu desempenho escolar?

Ex-alunos

1. A presença de ex-alunos nos treinos tem alguma influência no trabalho que é realizado no grupo?
2. O professor costuma falar sobre situações que se passaram com ex-alunos. O que é que ele costuma contar, porque é que o faz e que importância atribuis a esses momentos?
3. Há alguma história/situação que te tenha chamado mais à atenção? (*Se sim*) Porquê?

Escola

1. Como vês o apoio que a escola dá ao grupo de ginástica?
2. Como é que a escola valoriza e reconhece o trabalho desenvolvido pelo grupo?
3. O que significa para ti pertencer a esta escola?

Sistema competitivo do desporto escolar

1. Consegues identificar alguma alteração no sistema competitivo do desporto escolar, regulamento de provas (incluído) que tenha causado alguma dificuldade ao grupo ou a ti em particular?
2. Que sugestões darias, no sentido de melhorar o sistema desportivo do desporto escolar?

Media

1. Fala-me da importância que tem para ti a divulgação do trabalho do grupo nos órgãos de comunicação social, como a televisão e os jornais?
2. O que sentes quando vês o trabalho do grupo divulgado nos meios de comunicação social?
3. Quando o grupo pensa que uma vossa apresentação possa ser divulgada através da comunicação social, que cuidados têm na preparação dessa apresentação?

Grupos de referência

1. Que valor têm os vídeos disponíveis na internet sobre a ginástica acrobática, ginástica de grupo ou outras atividades que se relacionem com o teu trabalho no grupo de ginástica?
2. Assistir a competições federadas trás benefícios para o grupo? *(Se sim)*
Que ganhos são esses?

Família

1. Em que medida a família influencia a tua participação na ginástica?
2. Que apoio recibes da tua família e que apoios a família não consegue dar?

Gostarias de falar sobre mais alguma coisa que consideres importante e que não tenhas referido ou que não te tenha sido perguntado?

Agradeço uma vez mais a tua colaboração. Entregar-te-ei posteriormente a transcrição para leres e corrigires o que não traduza o que disseste ou quiseste dizer. Poderás, também, acrescentar novos dados à informação que disponibilizaste, se achares pertinente.

Obrigado!