

Entre todos os trabalhos apresentados pelos rapazes gostei sobremaneira de um que focava a importância do clube na formação do indivíduo. O estudante, com 18 anos, já profissional de futebol num clube dos campeonatos nacionais de Portugal disse que deve quase tudo o que é ao clube do seu coração — o Oliveira do Douro. Fiquei maravilhado! O clube do seu coração não é qualquer dos três gigantes do luso-chuto, mas o modesto Clube de Futebol de Oliveira do Douro.

Foi ali que ele começou bem cedo, nas escolinhas. Segundo as suas palavras, foi nesse clube que estruturou os seus valores, a sua ética de vida na qual a convivalidade não foi das menos importantes. Os seus amigos mais chegados começaram com ele no clube e, embora tenham seguido rumos diversos, continuam amigos e continuarão, assim lhes permita a vida. Como complemento da exposição do aluno, o Raimundo Amorim e o Hernâni Amorim, que comigo faziam parte do júri evidenciaram a importância do Futebol Clube de Gaia na sua formação. Eles, filhos de uma família sem grandes rendimentos tiveram naquele clube o seu porto de abrigo. Com certeza, o serem hoje, professores de Educação Física e treinadores se deve ao facto de morarem mesmo ao lado do pavilhão do Gaia.

Eu, não tive um clube genésico, mas comecei a minha prática desportiva bem cedo. Onde? Desculpem lá o mau jeito, mas foi na “fascista” Mocidade Portuguesa. Logicamente que esta instituição estava subordinada aos desígnios políticos do Estado Novo, mas para um jovem com 13 anos, filho do proletariado, a coisa em que pensava era em tudo menos na política. Não foi ali que fiquei “desregulado” politicamente, foi muito mais tarde, depois de ter acabado o serviço militar. Na MP fiz de tudo um pouco — basquetebol, remo, canoagem, hipismo e esgrima. Fixei-me no basquetebol e nos desportos náuticos. Não esqueço o meu primeiro jogo de basquetebol na categoria de Vanguardistas A que ganhamos por 8-6. Grande jogatana com a bola a entrar por mérito do vento num dos lances.

Há uns anos atrás, num curso de monitores de Futebol de Salão, chama-se assim na altura, eu dava alguns dos blocos. Nas aulas, um sujeito aí pelos 60 anos, bebia as minhas palavras com uma atenção de um médico em intervenção cirúrgica. Chega o exame e distribuo os testes. Ele pega no seu e fica a pasmar a olhar para o teto. Pergunto-lhe se tinha alguma dificuldade em entender as perguntas. Responde-me ele com humildade: - Sr. Professor, eu não consigo fazer o teste porque sou analfabeto, mas gostei muito das suas aulas e aprendi bastante. Coloco a questão ao meu colega Miranda de Carvalho que era o diretor daquela ação de formação. Diz-me ele: — Este fulano, no bairro onde mora, com uma taxa de criminalidade que até assusta, criou um clube de futebol de salão e nele é tudo — treinador, roupeiro, diretor, massagista, varredor, etc. O que ele quer é tirar os miúdos da rua. Disse eu logo de imediato: — Toca a dar a este homem o diploma de monitor de desporto. Merece-o mais que ninguém.

AUTORES:

Cristiana Bessa Pereira¹
Cláudio Farias¹
Ana Gracinda Ramos¹
Patrícia Coutinho¹
Isabel Mesquita¹

¹ Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal.

<https://doi.org/10.5628/rpcd.22.02.11>

As dinâmicas de cooperação no seio das equipas no modelo de educação desportiva: Um estudo de investigação-ação.

PALAVRAS-CHAVE:

Modelos de ensino. Agendas sociais. Educação física. Aprendizagem.

SUBMISSÃO 07 de Setembro de 2021

ACEITAÇÃO 14 de Maio de 2022

RESUMO

O presente estudo pretendeu examinar o impacto de uma investigação-ação colaborativa nas dinâmicas de cooperação promovidas pelo trabalho em equipa numa época desportiva de modelo de educação desportiva, considerando as vozes dos alunos e, complementarmente, as vozes dos seus professores estagiários. Sessenta e sete alunos do décimo ano (com idades entre os 15 e os 18 anos) de três turmas diferentes participaram numa época desportiva do modelo de educação desportiva, lecionada por três professores estagiários. Os dados foram recolhidos através de entrevistas informais e de grupo focal e analisados com recurso à análise temática. Os resultados sugerem que o trabalho colaborativo no seio das equipas no modelo de educação desportiva foi promotor, sobretudo, de um maior interesse, compromisso, responsabilidade e confiança dos alunos para a aprendizagem.

O desenvolvimento desta investigação-ação evidenciou, ainda, que é necessário tempo considerável para os alunos adquirirem competências e habilidades sociais, indispensáveis para o trabalho cooperativo no modelo de educação desportiva, algo a ser considerado nos programas de formação de professores com enfoque em abordagens centradas nos alunos.

The dynamics of cooperation within teams in the sport education model: An action research study.

ABSTRACT

The present study aimed to examine the impact of an action-research on the dynamics of cooperation promoted by teamwork during a sports education model season, considering the students' voices and, in addition, their preservice teachers' voices. Sixty-seven tenth graders (aged between 15 and 18 years-old) from three different classes participated in an sports education model season, taught by three preservice teachers. Data were collected from informal and focus-group interviews and examined using Thematic Analysis. The results suggest that collaborative work within sports education model teams promoted in students a greater sense of engagement and motivation as well as contributed for developing their performance, commitment, responsibility, and confidence during the learning process. Also, this action-research study demonstrated that it takes time for students acquire the set of social skills essential for cooperative work in sports education model, a topic that must be addressed in the physical education teacher education programmes focus on student centred approaches.

KEYWORDS:

Teaching models. Social agendas.
Physical education. Learning.

INTRODUÇÃO

O modelo de educação desportiva (MED) é um modelo que se baseia nas abordagens de ensino centradas nos alunos e visa formar alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas através de experiências desportivas autênticas e significativas na educação física (EF) (Siedentop et al., 2020). O MED valoriza a dimensão humana e cultural do desporto e, por isso, reconhece a importância de o democratizar e de vitalizar a competição, estabelecendo um compromisso pedagógico entre inclusão, competição e aprendizagem. Para tal, inclui na sua estrutura características do desporto institucionalizado consideradas particularmente expressivas para otimizar as aprendizagens, mas que, muitas vezes, estão ausentes das aulas de EF (Siedentop et al., 2020). Estas características incorporam uma época desportiva de, pelo menos, 20 aulas (em oposição às tradicionais unidades didática de curta duração), a afiliação dos alunos a equipas, a competição formal com registos estatísticos, onde os alunos desempenham diferentes papéis para além de praticantes (e.g., capitão, árbitro, marcador, etc.), e um evento culminante onde a festividade é explicitamente integrada.

Em conformidade, o trabalho colaborativo assume centralidade no MED pela formação de equipas que permanecem estáveis toda a época desportiva. São definidos nomes, símbolos, cores, uma área exclusiva para treinar e uma saudação própria para cada equipa, com a intenção de construir uma identidade comum num esforço de socialização desportiva plena e autêntica (Siedentop et al., 2020). Ademais, a harmonia e o equilíbrio necessários entre inclusão e competição, bem como a oportunidade de participação, são balizados pela participação equitativa de todos os alunos (Farias et al., 2017, 2021). Estes predicados manifestam, de forma explícita, a incorporação dos desígnios da aprendizagem cooperativa (Dyson et al., 2004) pelo MED na medida em que: (1) os alunos não participam na aula individualmente, mas são considerados parte de uma equipa; (2) as atividades propostas favorecem os resultados em todos os domínios da aprendizagem (motor, afetivo e cognitivo); (3) os alunos trabalham em pequenas grupos e precisam uns dos outros para completar a tarefa corretamente; (4) a responsabilidade individual está presente nas diferentes tarefas de aprendizagem; (5) as estruturas de aprendizagem cooperativa ajudam os alunos a aprender a cooperar em tarefas e jogos e, conseqüentemente, a competir de forma mais eficaz trabalhando como equipa.

Apesar do MED ser um dos modelos de ensino mais implementado e pesquisado em EF (Hastie et al., 2011; Metzler & Colquitt, 2021), o estudo das dinâmicas interativas estabelecidas entre os alunos nas equipas, até à data, tem sido pouco (Bessa et al., 2019; Hastie & Wallhead, 2016). Entre os estudos realizados sobre o impacto do trabalho em equipas no MED destacam-se alguns que evidenciam, sobretudo, o aumento do interesse pela prática desportiva (Wallhead & O'Sullivan, 2005), da interação e da cooperação entre os alunos (Lafont et al., 2007), aspetos considerados determinantes para a melhoria do desempenho de todos os elementos (Ka & Cruz, 2006; Kinchin et al., 2004). Não obstante,

os estudos de natureza qualitativa desenvolvidos preocupam-se em recolher a perceção dos alunos e dos professores sem considerar a intervenção necessária para a alteração dos seus comportamentos (Bessa et al., 2019). Sendo assim, oferece-se relevante realizar estudos que examinem, não só, estas dinâmicas, mas também a sua evolução no tempo, de modo a ser possível captar estas mudanças, bem como os fatores que as promovem e induzem, por consequência, a transformação do envolvimento e desempenho dos alunos

Pelo referido, torna-se evidente que existe uma lacuna relativamente ao conhecimento das perceções, principalmente dos alunos, relativamente ao significado atribuído ao trabalho em equipa no MED ao longo (e através) do processo de ensino-aprendizagem. Assim, oferece-se determinante compreender as agendas sociais dos alunos estabelecidas nos seios das equipas para auxiliar os professores a estabelecerem estratégias pedagógicas que otimizem os processos de cooperação.

O objetivo deste estudo consistiu em examinar o impacto de uma investigação-ação (IA) nas dinâmicas de cooperação promovidas pelo trabalho em equipa numa época desportiva de MED, principalmente através das vozes dos alunos e, complementarmente, das vozes dos seus professores estagiários (PE).

MÉTODO

DESENHO DO ESTUDO

Neste estudo foi desenvolvida uma investigação-ação colaborativa (IAC) (Carr & Kemmis, 1986), enquanto forma coletiva e não individual (Cochran-Smith & Lytle, 2009). A IAC é um processo no qual os participantes analisam e refletem, sistematicamente, sobre a sua prática para operar mudanças nos seus desempenhos, em primeira instância, e construir conhecimento informando a teoria. Como a IAC segue um processo cíclico, à medida que os eventos ocorrem, os participantes refletem e interpretam as suas experiências, incorporam novos conceitos aos seus conhecimentos prévios, para impor um novo projeto de ação.

Nesta IAC, o papel de facilitadora foi desempenhado por um dos autores com os PEs e respetivos alunos, procurando capacitá-los e apoiá-los na reflexão e transformação das suas práticas (Kemmis & McTaggart, 1988). Em particular, a IAC procurou promover a compreensão de questões críticas, relacionadas com as dinâmicas de cooperação instaladas no seio das equipas, auxiliando os alunos e os seus PE na persecução de estratégias pedagógicas que se ofereciam pertinentes e apropriadas.

O estudo ocorreu no terceiro período do ano letivo, com a duração de oito semanas. A pesquisa envolveu três ciclos de IAC, cada um com a duração aproximada de três semanas, incluindo períodos de planeamento, ação, observação e reflexão para informar o desenho do ciclo seguinte.

PARTICIPANTES

Professores estagiários

Fizeram parte deste estudo três PEs de EF (2 homens e 1 mulher; média de idades = 23.3) no seu segundo ano do 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Durante o 1.º ano do ciclo de estudos, no âmbito das unidades curriculares (UCs) alocadas às diferentes modalidades desportivas que compõem a Didática Específica do Desporto, os PEs experienciaram as abordagens centradas no aluno, incluindo o MED; ademais, ensinaram uma versão completa do modelo sob a supervisão dos docentes das respetivas UCs. Durante o 2.º ano do ciclo de estudos, cada PE assumiu a responsabilidade de lecionar uma turma durante todo o ano letivo, no contexto escolar em EF.

Alunos

Participaram neste estudo 28 raparigas e 39 rapazes (média de idades = 15.9), pertencentes a três turmas diferentes do 10.º ano de escolaridade.

Facilitadora

A primeira autora deste estudo era investigadora em modelos de ensino, docente universitária e professora de EF experiente (mais de 12 anos), tendo aplicado o MED nos últimos quatro anos, no contexto académico e escolar. Neste estudo, assumiu o papel de facilitadora, ou seja, teve como objetivo incentivar a discussão e reflexão dos alunos e PEs acerca das dinâmicas de cooperação nas equipas. Foi responsável pela condução das entrevistas de grupo focal e por recolher dados através das entrevistas informais.

O estudo foi conduzido de acordo com as diretrizes da Declaração de Helsínquia e aprovado pela Comissão de Ética da instituição em causa (Processo 07.2018). Todos os participantes e seus encarregados de educação foram informados sobre o objetivo do estudo e o direito de desistir a qualquer momento sem qualquer consequência. O consentimento informado foi obtido para a participação nas entrevistas e aulas gravadas em vídeo. A confidencialidade foi garantida pela remoção de todos os dados de identificação do estudo e pela atribuição de pseudónimos a todos os participantes.

ÉPOCA DESPORTIVA DE MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Neste estudo, cada PE implementou na sua turma do 10.º ano de escolaridade uma época desportiva de MED com oito semanas de duração. As modalidades abordadas foram o voleibol (PE1), o basquetebol (PE2) e a ginástica (PE3), incorporando as principais características do MED. Cada turma tinha duas aulas por semana (45 e 90 minutos), perfazendo um total de 1080 minutos de aula. Durante as aulas iniciais (1-2), cada PE apresentou o modelo e as funções, e explicou o formato da competição. As equipas foram criadas pelo PE, seguindo os

critérios de homogeneidade em género e nível de desempenho motor. Uma vez colocados em equipas, os alunos determinaram os nomes das suas equipas, a cor da camisola da sua equipa e o seu capitão-treinador. Todos os alunos desempenharam diferentes funções ao longo da época desportiva, nomeadamente de praticante, árbitro, marcador e estatístico. As duas aulas seguintes (3-4) foram conduzidas pelo PE para introdução de habilidades básicas. Da aula cinco até à 15.^a a prática era liderada pelo capitão-treinador e envolvia o desenvolvimento de habilidades motoras em equipa, bem como competições contra outras equipas em que desempenhavam as funções identificadas. As aulas começavam com uma ativação geral, seguida de prática em equipa, enquanto na segunda metade das aulas os alunos participavam em jogos reduzidos. Entre a aula 16 e 23 realizou-se um torneio. Nestas aulas, o fair-play era pontuado e contabilizado na tabela classificativa. A última aula consistiu numa competição final e numa cerimónia de entrega de prémios, designada de evento culminante.

VALIDAÇÃO DA INSTRUÇÃO

A lista de verificação de 10 itens desenvolvida por Hastie et al. (2013) foi utilizada para determinar a fidelidade da instrução dos PEs de acordo com o MED. Dois investigadores, docentes na formação de professores de EF e especialistas no MED, analisaram vídeos de quatro aulas de cada PE selecionadas aleatoriamente. Durante a análise, os especialistas assinalavam a presença ou ausência dos elementos considerados representativos de uma época desportiva do MED. Um nível de concordância de 100% entre os especialistas confirmou o MED como o modelo utilizado nas aulas.

INSTRUMENTOS

Entrevistas de grupo focal com os professores estagiários

Três entrevistas de grupo focal foram realizadas com os três PEs. Todas as entrevistas foram realizadas fora do horário escolar, na FADEUP, por este ser este o ambiente em que os PEs relataram sentir-se mais confortáveis, numa sala de aula com cadeiras dispostas em círculo. As entrevistas foram semiestruturadas, com o intuito de flexibilizar a ordem das perguntas e respostas. Por sua vez, enquanto várias perguntas da entrevista foram direcionadas especificamente a cada um dos PEs, a investigadora incentivou-os a interagir e partilhar as suas experiências, opiniões, pensamentos, dúvidas e crenças sobre o tema específico em discussão. Cada entrevista foi gravada com um gravador de áudio e teve duração aproximada de 75 minutos.

Entrevistas de grupo focal com os alunos

Um total de três entrevistas de grupo focal foram desenvolvidas com os alunos, tendo sido conduzidas pela facilitadora na sala de EF da escola. Os alunos foram entrevistados em grupos de seis, dois de cada turma, e selecionados aleatoriamente de diferentes equipas. Cada

entrevista foi gravada em áudio, com duração entre 37 e 50 minutos e transcrita na íntegra. As entrevistas seguiram um formato semiestruturado e basearam-se nas perceções dos alunos sobre sua participação e experiência durante as aulas, com foco no trabalho cooperativo desenvolvido no seio das equipas.

Entrevistas informais

As entrevistas informais consistiram em breves interações com os alunos realizadas pela facilitadora no final de algumas aulas, com o objetivo recolher as primeiras impressões dos alunos sobre as aulas, bem como as suas perceções acerca de eventos consideradas por eles importantes no trabalho em equipa. Foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra 16 entrevistas informais, com duração média de 4 minutos.

ANÁLISE DOS DADOS

Os registos áudio das entrevistas (informais e grupo focal) foram transcritas na íntegra, e as transcrições entregues aos participantes para revisão e quaisquer correções. Nenhum participante fez alterações significativas no conteúdo das transcrições. Os dados das entrevistas foram submetidos à análise temática (Braun et al., 2016), seguindo as cinco fases de familiarização e codificação, desenvolvimento do tema, refinamento e nomeação. Uma abordagem dedutiva (Gilgun, 2019) foi adotada. Ou seja, a pesquisa sobre o MED e as dinâmicas cooperativas orientaram os autores na análise dos dados, procurando identificar temas que refletissem as questões, antes e durante as entrevistas subsequentes, fornecendo material para discussão com os PEs e os alunos.

Na primeira fase de análise (familiarização), as transcrições das entrevistas foram lidas várias vezes para capturar os pensamentos, ideias, significados e padrões dentro dos dados. De seguida, cada segmento de dados recebeu um rótulo (codificação). Estes foram usados para categorizar os dados que tinham significado semelhante para agrupar os segmentos que se relacionassem entre si. Após identificar e rever os rótulos relevantes, estes foram agrupados em temas mais amplos que se mostraram pertinentes e coerentes (desenvolvimento do tema). A fase seguinte, de refinamento, foi dedicada a rever, modificar e desenvolver os temas preliminares para que fossem coerentes e distintos uns dos outros. Na última fase (nomeação), um refinamento final levou à definição e nomeação de cada um dos temas.

A credibilidade dos dados foi estabelecida através da triangulação de dados e verificação por pares para fornecer completude e consistência à análise e confirmar os resultados da investigação (Creswell, 1998). Assim, a triangulação de dados envolveu a recolha de diferentes tipos de entrevistas com graus de formalidade distintos, para proporcionar uma compreensão mais aprofundada do tema em estudo. A verificação por pares foi realizada com os membros da equipa de investigação, qualificados em procedimentos de investigação qualitativa. Estas sessões serviram para rever, analisar e explorar diferentes aspetos da

pesquisa, pelo cruzamento de informação proveniente de diferentes fontes, para garantir um nível de consistência na análise e representação dos dados (Patton, 2015).

RESULTADOS

O presente estudo evidenciou aspetos referidos em cada um dos ciclos de investigação, no que se referencia ao valor e significado conferido pelos alunos e respetivos PEs ao trabalho desenvolvido no seio das equipas, bem como a aspetos críticos resultantes da dificuldade de alguns alunos em aprender colaborativamente. Nesse sentido, os resultados serão apresentados por ciclo, ao longo do tempo, o que permite uma visão dinâmica e interativa dos resultados obtidos.

1.º ciclo investigação-ação colaborativa:

“Aprender em equipa aumenta a minha vontade de participar, mas nem sempre os meus erros são aceites pelos colegas”

No 1.º ciclo percebeu-se, desde logo, o valor atribuído pelos alunos ao trabalho em grupo desenvolvido numa época desportiva de MED. Ficou patente nas suas vozes que aprender cooperando aumenta a sua vontade de aprender. A interação e a socialização proporcionada pelo trabalho em equipa foram destacadas por vários alunos, como demonstram os seguintes excertos: “Prefiro que haja grupos porque posso interagir mais com os meus colegas, conversar e assim” (Catarina, 1.ª entrevista de grupo focal); “Empenho-me mais em grupo porque há mais interação com os colegas, tem mais piada...acho mais interessante do que estamos só a fazer aquilo sozinhos sem falar com ninguém” (Tomás, 1.ª entrevista de grupo focal).

Este aspeto foi também notado pelos PEs, ao referirem que “eles (os alunos) se divertem mais quando têm espaço para se relacionarem com os colegas e retiram muito mais proveito da ação porque dão mais valor ao que estão a fazer se estiverem a fazê-lo com alguém” (PE1, 1.ª entrevista de grupo focal). A disponibilidade dos alunos para se empenharem nas tarefas propostas foi referida pelos PEs, como sendo fundamental para que as dinâmicas cooperativas no seio das equipas fossem eficazes, caso contrário, os objetivos propostos para as tarefas de aprendizagem poderiam estar comprometidos. O excerto seguinte é ilustrativo desta perceção: “Eu podia estar a dar o melhor de mim, mas se eles não fossem capazes de contribuir para o grupo, era muito difícil ter sucesso” (PE2, 1.ª entrevista de grupo focal)

De realçar, ainda, a importância atribuída pelo PE3 ao facto de o trabalho em equipa ter proporcionado a integração efetiva na aula de três alunos que, até então, não mostravam interesse em participar: “Eram três meninos que estavam desmotivados para a EF e desde que comecei a trabalhar por equipas até vêm mais animados para aula e gostam mais do que estão a fazer” (PE3, 1.ª entrevista de grupo focal)

Porém, alguns alunos, de nível de desempenho superior e capitães-treinadores, apontaram sentir algumas dificuldades em gerir o insucesso, a falta de empenho e os erros cometidos por alguns colegas da equipa, resultando em alguma intolerância e falta de compreensão, conforme patente nos seguintes excertos: “Se algum colega do meu grupo não se empenha nós não reagimos bem e vemos como um erro” (Miguel, 1.ª entrevista de grupo focal); “(Em equipa) É mais na boa [...] temos que cumprir, mas se falharmos não nos sentimos tão mal do que se for com o professor, afinal é o professor que nos vai avaliar. Os meus colegas nem sempre entendem e ficam chateados” (Catarina, 1.ª entrevista de grupo focal).

Outro aspeto crítico, presente no discurso de alguns capitães-treinadores, está associado à vertente competitiva, nomeadamente à sobrevalorização dos resultados por eles próprios. Neste reduto, denunciam que a ajuda que podem prestar aos seus colegas é, por vezes, descurada pois, quando há competição, centram-se quase exclusivamente em ganhar. Os seguintes excertos retratam esta preocupação: “Enquanto aluno, acho que devia ajudar mais os meus colegas e não ser tão competitivo” (Paulo, entrevista informal, abril); “Preocupo-me mais com a pontuação do que com os exercícios dos colegas” (Pedro, entrevista informal, abril); “Às vezes ajudo os colegas, outras não ajudo tanto, é conforme a competição que haja no exercício” (Rogério, entrevista informal, abril)

Também os PEs assinalaram esta preocupação referindo que “quando passávamos para o jogo eles esqueciam aquilo que estávamos a trabalhar, na ajuda que deviam dar aos colegas e só pensavam em ganhar”. (PE3, 1.ª entrevista de grupo focal).

2.º Ciclo investigação-ação colaborativa:

“Afinal, com o apoio dos meus colegas aprendo mais do que quando faço sozinho; mas nem todos gostam de ter colegas mais fracos nas equipas”

Com o decorrer da época desportiva, os alunos perceberam que o apoio dado pelos colegas de equipa foi decisivo para proporcionar a todos os elementos melhores condições para aprenderem, conforme é reportado nas palavras do Miguel: “É sempre melhor participar com os colegas do que individual, acabamos por aprender uns com os outros e criar uma ligação diferente, mais forte, por sabermos que podemos contar com eles para nos ajudarem” (Miguel, 2.ª entrevista de grupo focal).

Para além disso, os alunos perceberam e assumiram que quando têm ajuda, principalmente dos alunos de nível de desempenho superior, dão mais importância ao que estão a realizar e sentem-se mais motivados para superar as suas dificuldades. Os excertos da Catarina e da Rebeca dão conta disso: “Como ele vai ajudar eu vou achar que consigo e para a próxima vai ser mais fácil e vou fazer. Se ele me ajudar a fazer eu vou dar mais importância à tarefa, mais significado, empenho-me mais” (Catarina, 2.ª entrevista de grupo focal); “Os muito bons têm a capacidade de ajudar os que não são tão bons e isso faz toda a diferença porque acabo por aprender mais, afinal eles estão mais atentos ao que eu faço porque estamos sempre a fazer os exercícios juntos” (Rebeca, 2.ª entrevista de grupo focal)

Neste âmbito, o contributo diferenciado do aluno que desempenha a função de capitão-treinador foi enaltecido pelos colegas, principalmente pelo seu suporte mais próximo e frequente, como os excertos seguintes revelam: “O capitão tentava corrigir-nos, ajudava-nos a perceber como devíamos fazer. Com as dicas dele eu já consegui fazer” (Ana, entrevista informal, maio); “Sempre que lhe pergunto alguma coisa ele (capitão) ajuda-me sempre. Ele dá muitas dicas para melhorar a técnica” (Ângela, 2.ª entrevista de grupo focal)

Os próprios alunos capitães demonstraram ter consciência do que este papel requer deles, nomeadamente ao nível da motivação prestada aos colegas para a prática, na emissão de informação/feedback e na demonstração, sempre que tal se mostrava necessário para os colegas ultrapassarem as dificuldades no momento: “Ao ser capitão da minha equipa vou puxando e falando mais com os meus colegas [...] assim tenho a obrigação e a responsabilidade de estar empenhado em prol da equipa” (Ricardo, 2.ª entrevista de grupo focal); “Tentava ajudar de acordo com o que eu sei. Apoiava em termos verbais ou a mostrar como é para fazer [...] com a nossa experiência e se tivermos facilidade no exercício, mostrar aos nossos colegas como é que se faz. Isso ajudava-os muito a conseguir fazer” (Rogério, 2.ª entrevista de grupo focal)

Os próprios PEs reconheceram a valência do capitão-treinador na ajuda aos colegas, referindo que “O facto de ser o capitão, que é um colega deles, a ajudá-los faz com que eles também se comprometam mais com a tarefa porque não querem defraudar as expectativas dele, nem o querem deixar ficar mal” (PE2, 2.ª entrevista de grupo focal); aliás, os próprios PEs reportam que os capitães perceberam que “O sucesso dos outros (colegas de equipa), de certa forma, depende do seu (capitão) sucesso porque somos uma equipa e estamos dependentes uns dos outros” (PE2, 2.ª entrevista de grupo focal).

Não obstante, ao nível da constituição das equipas heterogéneas, características do MED, as opiniões dos alunos divergiram. Enquanto alguns alunos consideraram ser positivo para a aprendizagem as equipas terem alunos de diferentes níveis de desempenho, conforme reporta, por exemplo, o Gonçalo (“Estão alguns mais fortes com mais fracos que é para ajudá-los”, 2.ª entrevista de grupo focal), outros mostraram desagrado por entenderem que isso dificultava o seu desempenho competitivo, como manifestou Miguel: “Eu acho que os grupos deviam ser feitos com mais cuidado para conseguir haver competição por níveis (...) era mais giro porque podia haver mais competição e podia desenvolver mais o grupo...o grupo não se conseguia desenvolver porque sabia que era um grupo mau.” (Miguel, 2.ª entrevista de grupo focal).

Estas dificuldades de alguns alunos aceitarem colegas de nível de desempenho mais baixo nas equipas é reconhecido pelos PEs que, reforçam, no entanto, o valor das equipas heterogéneas na aprendizagem, conforme destaca o PE1: “Eles trabalham muito mais se fizerem exercícios de competição entre equipas (heterogéneas), mesmo que a competição não tenha pontuação” (2.ª entrevista de grupo focal).

3.ª Ciclo investigação-ação colaborativa:

“Quando me dizem que faço bem sinto que sou capaz de fazer melhor e sinto mais responsabilidade e compromisso perante os meus colegas”.

O terceiro ciclo foi marcado, principalmente, pelo reconhecimento por parte dos alunos do impacto que o reforço positivo emitido pelos colegas tem na melhoria dos seus desempenhos, no incremento da sua motivação e confiança. De notar que consideram a ajuda dos colegas ter maior impacto sobre eles, do que a ajuda do próprio professor, conforme reporta o Jaime: “De certa maneira acho que têm mais cuidado [do que os professores] a ajudar-nos, a incentivar-nos mais dizendo o que estamos a fazer bem, e isso ajuda-nos porque nos dá confiança para a próxima vez” (entrevista informal, junho).

A importância e o significado deste sentido de ajuda dos colegas da equipa foram completamente internalizados pelos capitães, conforme está patente nos excertos do Miguel e do Ricardo: “Quando fazem bem eu digo ‘boa’, ‘jogaste bem’, ‘conseguieste’. Acho fixe porque gosto quando o fazem comigo e dá-me vontade de continuar” (Miguel, 3.ª entrevista de grupo focal); “Quando não estava a correr bem eu dizia para continuarem que ia correr melhor. Era para não desanimarem e continuarem a tentar” (Ricardo, 3.ª entrevista de grupo focal)

De destacar, ainda, a sensibilidade dos capitães-treinadores no modo de lidar com o erro dos colegas, porquanto evidenciam que, mais importante do que estar a referi-lo, é importante incentivá-los para fazer bem nas próximas tentativas, ecoado nas palavras do Gonçalo: “Tenho que motivá-lo e ajudá-lo. Se ele estiver a fazer mal eu tento ensiná-lo a fazer direito. Quando ele erra não vou estar a dizer que ele está a fazer mal...bato palmas e vou-lhe dizer que na próxima ele vai conseguir fazer melhor”. (Gonçalo, 3.ª entrevista de grupo focal)

Esta maior capacitação dos capitães-treinadores para ajudar e corrigir os colegas foi percebida pelos PEs como algo que foi melhorado ao longo do tempo com maior expressão perto do final do período escolar (época desportiva). O excerto do PE1 dá conta desta evidência: “Tomaram melhor conta da equipa, ou seja, ajudaram mais os colegas, fizeram mais correções à equipa, principalmente durante o jogo, e foram mais efusivos na ação do feedback positivo. Diziam: ‘boa, é isso, muito bem’ e até batiam palmas”. (PE1, 3.ª entrevista de grupo focal).

Nomeadamente, a capacidade de se centrarem nas necessidades dos colegas e revelarem menos atenção à sua performance é manifestado pelo PE2, em relação a um dos capitães: “A atitude do Rui a ajudar os alunos com currículo específico individual foi, para mim, uma surpresa. São alunos com bastantes dificuldades e o Rui é um aluno com bom desempenho motor que, normalmente, está muito focado em ganhar. Mostrou ao longo da época desportiva uma atitude espetacular, a puxar por eles, a ajudá-los e a corrigir quando falhavam sem os criticar” (PE2, 3.ª entrevista de grupo focal)

Não obstante a transformação positiva no trabalho colaborativo e sinérgicos dos alunos nas equipas, em algumas ocasiões houve alguma dificuldade, por parte de alguns deles, em gerir as críticas dos colegas bem como não estarem preparados para que as suas críticas não

fossem bem recebidas: "Quando os meus colegas me criticam eu começo a 'mandar vir' com eles. Quando sou eu a fazer as críticas não gosto das reações deles porque há certas pessoas que fazem uma tempestade num copo de água". (Rogério, 2.ª entrevista de grupo focal)

Ao aproximar-se o final da época desportiva, os alunos manifestaram que o trabalho em equipa não só os motivou mais para aprender, mas também criou neles um maior sentido de responsabilidade e compromisso, perante si próprios e os colegas. Os alunos referiram que: "Os meus colegas ajudam a motivar-me mais, exemplificam como se deve fazer e eu assim tento fazer melhor" (Nuno, 3.ª entrevista de grupo focal); "Eu empenho-me um bocadinho mais quando estou com o grupo para não baixar as expectativas, não deixar os colegas ficar mal" (Lima, 3.ª entrevista de grupo focal); "Eu ia tentando fazer porque eles puxavam muito por mim" (Inês, 3.ª entrevista de grupo focal); "Quando nós estamos a trabalhar em grupo temos o senso de responsabilidade que não podemos desistir e que estamos todos a trabalhar para o mesmo, para a mesma classificação" (Rebeca, 3.ª entrevista de grupo focal).

Também os PEs reconheceram o forte sentido de ajuda entre os alunos, manifestado na identidade de grupo em que todos sentem que são um, conforme mostra o excerto do PE1: "Acho que eles se envolveram de tal maneira que não se sentem bem se não derem tudo o que podem para ajudar a equipa" (PE1, 3.ª entrevista de grupo focal)

DISCUSSÃO

Através deste estudo pretendeu-se examinar as vozes dos alunos, em primeira instância, e dos PEs em segunda, no que se referencia ao valor e significado atribuído às dinâmicas de cooperação promovidas pelo trabalho em equipas durante uma experiência no MED, no contexto da EF.

Num esforço sinótico dos resultados obtidos, destacou-se o valor atribuído pelos alunos ao trabalho em equipa promovido pelo MED, em particular num maior interesse pelas aulas de EF, tanto em estarem envolvidos de forma mais ativa nas atividades como em quererem ser melhores. Em particular, a permanência dos alunos em grupos estáveis ao longo da época desportiva evidenciou ser crucial para incrementar o sentido de pertença e o desenvolvimento de sinergias colaborativas entre os alunos, manifestadas numa maior capacidade de ouvir os outros, de aceitar os erros dos colegas, bem como de os incentivar e encorajar, etc. A investigação centrada no MED evidencia esta sua mais-valia (Fernandez-Rio & Casey, 2021; Fernandez-Rio et al., 2017), corroborada no presente estudo pela aplicação de uma IA.

Aliás, no presente estudo, a cooperação, a interação, a responsabilidade, a autoconfiança, a motivação para a prática e o compromisso com os outros foram incrementadas ao longo do tempo, em parte, fruto do contributo da IAC (Bessa et al., 2020; Darnis & Lafont, 2015; Fernandez-Rio & Casey, 2021). De facto, os grupos focais, e mesmo as interações informais, promoveram o incremento da reflexão e tomada de consciência por parte dos alunos e dos PEs em relação a aspetos críticos que perturbavam o desenvolvimento das dinâmicas de trabalho em grupo.

O desenvolvimento desta IAC permitiu, sem dúvida, não só entender a evolução da perceção dos alunos sobre a sua capacitação para trabalhar em grupo, como também detetar e resolver um conjunto de dificuldades que foram sendo ultrapassadas ao longo do tempo.

Assim, ao longo do primeiro ciclo manifestou-se, inequivocamente, o agrado dos alunos pelo trabalho em equipa enquanto ambiente estimulador do entusiasmo, da satisfação e da interação entre os alunos. Não obstante, a intolerância e a incompreensão face ao insucesso, à falta de empenho e aos erros cometidos por alguns colegas foram reportadas por alguns alunos com nível de desempenho mais elevado e capitães-treinadores, algo já reportado pela investigação (Farias et al., 2018). Este resultado foi identificado pelos PEs como sendo uma das maiores dificuldades deste ciclo, sendo que tende a ser referenciado na literatura como frequente em fases iniciais da implementação de dinâmicas cooperativas na aprendizagem (Bodsworth & Goodyear, 2017). Também o foco excessivo nos resultados da competição encontrado no discurso de alguns alunos deste estudo, durante este ciclo, é frequentemente mencionado na literatura (Hastie et al., 2011) como sendo um elemento desvirtuador do MED.

No decurso do segundo ciclo e, fundamentalmente, através das entrevistas de grupo focal, onde se desenvolveu a reflexão acerca dos problemas encontrados no primeiro ciclo, os alunos com maiores níveis de desempenho passaram a centrar-se mais em suportar os seus colegas nas dificuldades que apresentavam e menos na sua performance, fator sobejamente apreciado pelos outros elementos da equipa.

Ademais, com o destaque dado durante as entrevistas de grupo focal ao papel dos capitães-treinadores, durante este ciclo, estes manifestaram uma maior capacitação para o desempenho da sua função, através de uma maior atenção às dificuldades demonstradas pelos colegas no desenvolvimento das tarefas, aspetos confirmados pelos próprios durante as entrevistas de grupo focal.

Por sua vez, esta metamorfose na maior identidade com o papel de capitão-treinador refletiu-se no reconhecimento, por parte dos colegas, de um maior apoio e tolerância para o erro e, ainda, na valorização dos seus desempenhos em competição, independentemente do seu nível de performance. A investigação no MED anuncia este aspeto como fator crítico porquanto a equidade só é garantida quando todos independentemente do seu nível de desempenho têm as mesmas condições de aprendizagem (Farias et al., 2018; Farias et al., 2017). Ou seja, criaram-se ambientes em que a inclusão e a competição foram percebidos como "face da mesma moeda" o que significa que mais do que se antagonizarem se têm de complementar (Mesquita, 2012). Estas transformações foram entendidas pelos PEs como fatores catalisadores de boas práticas de colaboração entre os alunos.

Não obstante, ainda neste ciclo, os alunos de nível de desempenho superior, consideraram que o trabalho em equipas heterogéneas (requisito do MED) foi uma condição que limitou o desempenho competitivo. Este problema tem vindo a ser confirmado pela investigação centrada neste modelo (Brock et al., 2009; Farias et al., 2017; Farias et al., 2021; Hastie et al., 2011).

Com este problema para resolver, no início do terceiro ciclo, no contexto das entrevistas de grupo focal, tanto com os PEs como com os alunos, foi discutida a problemática da competição versus inclusão, de modo a ser reconhecido por todos o potencial da coabitação de alunos de nível de desempenho distinto nas equipas. Neste reduto, foi promovida a discussão sobre a importância do equilíbrio competitivo em concomitância com o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda, potenciada pelas equipas heterogéneas (Siedentop et al., 2020). Em particular, a reflexão sobre as vantagens do reforço positivo, na interação entre os alunos nas equipas, assumiu ser determinante para que os alunos de nível de desempenho superior e, em particular, os capitães se centrassem bem mais em incentivar os colegas para terem melhores desempenhos e bem menos no reforço dos erros cometidos. Esta estratégia, fundada nas pedagogias críticas, evidencia ser na atualidade decisiva na otimização do envolvimento/participação e desempenho desportivo, tanto no contexto escolar como no contexto do treino desportivo (Mesquita et al., 2022).

Ainda assim, neste ciclo final, há a referir a dificuldade sentida por alguns capitães em gerir as críticas dos colegas e não estarem preparados para que as suas críticas não fossem bem-recebidas. Estas evidências relevam a necessidade dos professores recorrerem a momentos explícitos e definidos temporalmente para dinamizar a reflexão nos alunos acerca da importância do sentido construtivo da crítica (Mesquita et al., 2022).

Implicações para a prática

A realização desta IAC evidenciou, sobremaneira, a sua importância na aquisição de habilidades sociais, indispensáveis para desempenhar os papéis atribuídos num modelo centrado no aluno. Não obstante, também mostrou que a aprendizagem cooperativa no MED requer tempo e o recurso a estratégias pedagógicas que explicitamente promovam a capacitação para aprender sinergicamente com os colegas, independentemente do nível de desempenho (Hastie & Mesquita, 2016). Com base neste estudo é recomendado:

1 – O desenvolvimento de estratégias que possam controlar comportamentos de excessivo foco nos resultados da competição, tais como a valorização e contabilização para a pontuação final da equipa de comportamentos apropriados (fair-play) (Araújo et al., 2019);

2 – A reconfiguração do formato das competições em função dos conteúdos e dos níveis de aprendizagem (Farias et al., 2021), ou o estabelecimento de regras de gestão e instrução que induzam à regulação da participação dos alunos na competição (e.g., substituição dos alunos em jogo, presença obrigatória de meninas em jogos) (Farias et al., 2017).

3 – A atenção do professor para a preparação dos alunos para lidarem com o erro, porquanto este deve ser apresentado aos alunos como algo que faz parte da aprendizagem. Para o feito devem ser, explicitamente, criadas situações em que os alunos erram para se habituarem a conferir um sentido construtivo ao erro. Ou seja, é fundamental que os alunos mobilizem o entendimento de que não foram eles a errar mas a ação que realizaram, sendo capazes de reverem o que fizeram mal e diagnosticarem a forma de corrigir (Mesquita et al., 2022);

4 – A importância de implementar programas de desenvolvimento de competências nos alunos para o desempenho da função de capitão, através da criação de oportunidades de diálogo e apoio aos colegas de equipa (Wallhead, 2017) e à consciencialização da relevância do seu papel (Farias et al., 2017), tanto no que diz respeito às tarefas de gestão como de ensino (Araújo et al., 2017; Farias et al., 2018).

- Araújo, R., Hastie, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The evolution of student-coach's pedagogical content knowledge in a combined use of sport education and the step-game-approach model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 518-535. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294668>
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K., Bessa, C., & Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using sport education and the step-game-approach model. *European Physical Education Review*, 0(0), 1356336X17730307. <https://doi.org/10.1177/1356336X17730307>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 812-829.
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2020). Differences between sport education and traditional teaching in developing students' engagement and responsibility. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3536-3545. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.06477>
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the cooperative learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). Routledge.
- Brock, S., Rovegno, I., & Oliver, K. (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.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Sage Publications.
- Darnis, F., & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Farias, C., Hastie, P., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, 24(3), 269-291. <https://doi.org/10.1177/1356336X16687303>
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention [Article]. *Sport, Education & Society*, 22(4), 460-476. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>
- Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I. (2021). Does sport education promote equitable game-play participation? effects of learning context and students' sex and skill-level. *European Physical Education Review*, 28(1), 20-39. <https://doi.org/10.1177/1356336X211013832>
- Fernandez-Rio, J., & Casey, A. (2021). Sport education as a cooperative learning endeavour. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 375-387. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Gilgun, J. (2019). Deductive qualitative analysis and grounded theory: Sensitizing concepts and hypothesis-testing. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 107-122). Sage <https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Hastie, P., Calderón, A., Rolim, R., & Guarino, A. (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 336-344. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.812001>
- Hastie, P., Martinez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hastie, P., & Mesquita, I. (2016). Sport-based physical education. In C. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of physical education pedagogies*. Routledge.
- Hastie, P., & Wallhead, T. (2016). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390-399. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092>
- Ka, L. C., & Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education and Recreation (Hong Kong)*, 12(22), 13-22. <https://doi.org/10.24112/ajper.121313>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research reader*. Deakin University Press.
- Kinchin, G. D., Wardle, C., Roderick, S., & Sprosen, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 40(1), 27-40.
- Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: Role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10(1), 93-113. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9006-7>
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*. Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., Farias, C., De Martin Silva, L., Afonso, J., & Coutinho, P. (2022). How can learner-oriented scaffolding strategies be implemented in coach education? A case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1961994>
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Wallhead, T. (2017). Developing effective student coaches in sport education. *ACHPER Active and Healthy Journal*, 24(2/3), 21-24.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millenium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>