



***Campus* Universitário de Almada**
Escola Superior de Educação Jean Piaget
ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

Relatório final

OS EFEITOS DA AMEAÇA DE ESTEREÓTIPO DE GÉNERO NA APRENDIZAGEM MOTORA DE FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pedro Beleza, 58660

Orientador: Professora Doutora Paula Rodrigues
Coorientador: Dr. Horácio Neves
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

Almada, 2021/2022

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Pedro Nuno Belêza Beza

Portador do Cartão de Cidadão n.º 13041873

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

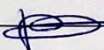
Intitulado/a: OS EFEITOS DA AMEAÇA DE ESTEREÓTIPO DE GÉNERO NA APRENDIZAGEM
Concluído/a em 31/10/2022 matéria de Futebol na Educação Física

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o relatório An-1
uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:
Acesso aberto ☒ Acesso restrito ☐
Acesso fechado ☐ Acesso Embargado¹ ☐ até / /

Email: pedro.nuno.beleza@hotmail.com Contacto tlf: 910327830

Data: 7/11/2022

Assinatura: 

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.



ANEXO I

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

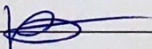
Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 7/11/2022

Assinatura: 

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.piaget.org
info@piaget.pt



Para que tenham informação sobre o que os estudantes estão a declarar quanto à disponibilização dos conteúdos do seu trabalho no repositório passo a explicar:

1. Acesso Aberto - O acesso aberto significa a disponibilização online, sem restrições de acesso;
2. Acesso Fechado – Só ficam disponíveis metadados (nome da tese, autor, resumo ...). Apenas o administrador do repositório tem acesso ao trabalho completo. O autor recebe um pedido para disponibilizar o seu trabalho sempre que alguém quiser aceder ao mesmo.
3. Acesso Restrito- Só ficam disponíveis metadados. O acesso direto e imediato só é permitido a um grupo restrito de utilizadores. O autor recebe um pedido para disponibilizar o seu trabalho sempre que alguém quiser aceder ao mesmo.
4. Acesso Embargado - significa que não é permitido o acesso imediato ao conteúdo integral do documento durante um determinado período de tempo (a partir dessa data, o documento será disponibilizado em Acesso Aberto).

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.ipiaget.org
info@ipiaget.pt

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

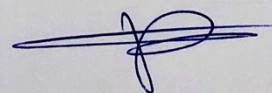
A presente dissertação foi realizada por Pedro Vítor Gonçalves Belega do
Ciclo de Estudos de Letrado em Ensino de Educação Física, no ano letivo
de 2021/2022...

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital este trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

7 de novembro de 2022

Assinatura



ÍNDICE

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA	III
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
AGRADECIMENTOS	XIII
RESUMO	XV
Palavras-Chave:	xv
ABSTRACT	XVII
Keywords:	xvii
1. INTRODUÇÃO	19
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PES	20
2.1 O Agrupamento	20
2.2 O departamento De Educação Física	21
2.3 As Turmas	21
2.4 O horário	22
3. I DIMENSÃO – PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	22
3.1 Objetivos Do Estágio	23
4. II DIMENSÃO – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	25
4.1 Planeamento	26
4.2 Ensino	30
4.3 Avaliação	33
4.4 Direção de Turma	36
5. III DIMENSÃO – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA EM RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	38
5.1 Desporto Escolar	39
6. IV DIMENSÃO – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	41
7. REFLEXÃO FINAL	55
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
9. ANEXOS	59

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – TEMPOS POR ESTEREÓTIPO NA FASE DE AQUISIÇÃO NO GÊNERO MASCULINO.	48
FIGURA 2 – TEMPOS POR ESTEREÓTIPO NA FASE DE RETENÇÃO NO GÊNERO MASCULINO.	49

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - OBJETIVOS DO ESTÁGIO	23
TABELA 2 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO INDEPENDENTEMENTE DO ESTEREÓTIPO NA FASE DE AQUISIÇÃO E RETENÇÃO	49

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

GC – Grupo Controle

GEN – Grupo Estereótipo Negativo

GEP – Grupo Estereótipo Positivo

MEEFEBS - Curso de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

AGRADECIMENTOS

É com enorme orgulho que termino este longo, mas gratificante estágio profissional. Termino com sentido de responsabilidade, dever cumprido e, sobretudo, ciente de que desejo abraçar a carreira acadêmica. Porém, não podia deixar de agradecer a um determinado número de pessoas que tornaram possível este ano, e que, para sempre, farão parte da minha caminhada.

Ao meu professor Horácio Neves, orientador cooperante, por me ter recebido como seu estagiário. Pela amizade, confiança e apoio incontestável. Pela companhia e ensinamentos ao longo destes meses. Foi a bússola que me apontou o Norte e tornou um caminho, por vezes nublado, mais fácil de progredir. Obrigado por tudo, professor.

À minha professora Paula Rodrigues, Professora Orientadora, pela simpatia, pela disponibilidade, pela orientação e gentileza demonstrada durante todo o processo de estágio. Mesmo se a distância era muita, senti sempre o apoio e ajuda da professora. Estar-lhe-ei eternamente agradecido.

Ao Tiago, meu colega estagiário, pela simpatia e amizade, pelo apoio, pela troca de ideias, e por me ter ajudado a ser um melhor professor. Ter alguém a meu lado a percorrer o mesmo percurso foi fundamental para o meu sucesso. Foi um prazer ter sido teu colega, Tiago.

Aos meus alunos, pela forma como me receberam e me trataram. Mereceram o meu respeito e admiração. Por muitas turmas e alunos que tenha, não esquecerei este grupo de alunos dotados de talento e personalidade. Serão sempre os meus primeiros. O meu eterno obrigado.

Ao grupo de Voleibol do Desporto Escolar, pela simpatia e alegria constante nos treinos e saídas para jogos. Pela visão competitiva e pelos ensinamentos. Obrigado a todos.

À Dona Raquel e ao Senhor João, pela simpatia, pela amabilidade e pela prontidão em ajudar sempre que necessário. Jamais esquecerei a forma como me receberam e trataram durante todo o ano letivo. Obrigado a ambos.

À direção da Escola Secundário João de Deus, por me ter concedido a oportunidade de estagiar numa escola tão gratificante. É com orgulho que fará parte do meu currículo e histórico profissional. Obrigado por tudo.

A todos os docentes e não docentes do Agrupamento de Escolas João de Deus que direta ou indiretamente influenciaram a minha caminhada e tornaram possível a realização deste estágio.

À minha família, pelo apoio constante, seja na carreira profissional como na vida pessoal. Obrigado por serem sempre o meu porto de abrigo.

À minha esposa, pelo apoio incondicional. Por ser o meu grande pilar e equilíbrio emocional. Obrigado por tornares tudo mais fácil e estares sempre presente. Obrigado por nunca me teres deixado desistir.

A todos, o meu eterno obrigado.

RESUMO

O Relatório Final de Estágio tem como principal propósito retratar acerca do Estágio Profissional inserido no 2º ano de Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Piaget de Almada. Desta forma, este relatório abordará de forma crítica e fundamentada todo este processo de aprendizagem e ensino realizado ao longo do ano letivo de 2021/2022. O relatório estará dividido em quatro dimensões, nomeadamente a Dimensão I - Profissional Social e Ética, que aborda os objetivos do professor de Educação Física nas aulas, a Dimensão II - Desenvolvimento do Ensino e Da Aprendizagem, focada no planeamento das aulas, no processo de avaliação e na relação entre professor e aluno, a Dimensão III - Participação na Escola em Relação com a Comunidade, que elucida sobre o trabalho feito no Desporto Escolar, Direção de Turma e outras atividades da Escola, e, por último, a Dimensão IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, que remete para a elaboração de um estudo científico intitulando-se “Os Efeitos da Ameaça de estereótipo de Género na Aprendizagem Motora de Futebol na Educação Física”. A amostra do estudo de investigação foi constituída por 38 estudantes, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos, do 10º e 11º ano de uma escola secundária em Faro, tendo estes sido distribuídos aleatoriamente em três grupos: Estereótipo Positivo (8 ♀ e 5 ♂), Estereótipo Negativo (9 ♀ e 4 ♂) e Controlo (7 ♀ e 5 ♂). A todos os participantes foi aplicado um teste de retenção (Heidrich, 2013), que consistiu em percorrer um percurso em drible com a bola controlada. Cada participante dispôs de quinze tentativas para a realização da tarefa (sete na fase de aquisição e cinco na fase de retenção). Antes do momento da prática, os participantes receberam instruções acerca da tarefa, que a descrevia como envolvendo habilidades agilidade e coordenação, onde as mulheres têm um desempenho melhor que os homens (Grupo Estereótipo Positivo – GEP), ou como envolvendo habilidades de força e potência, onde os homens têm um desempenho melhor que as mulheres (Grupo Estereótipo Negativo – GEN). Os resultados não demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de Estereótipo Positivo, Estereótipo Negativo e Controlo. Porém, no género masculino, observou-se uma melhoria no desempenho ao longo da prática na fase aquisição e retenção. Neste sentido, é possível concluir a não existência da influência da ameaça de estereótipo no desempenho motor da tarefa de futebol no género feminino nas aulas de Educação Física, bem como uma melhoria no desempenho motor da tarefa, por parte do género masculino, independentemente do estereótipo, durante a fase de aquisição e retenção.

Palavras-Chave:

Educação Física, Estágio, Reflexão, Estereótipo de Género, Futebol

ABSTRACT

The Final Internship Report has as its main purpose to portray the Professional Internship inserted in the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Instituto Piaget de Almada. In this sense, this report will critically and in a reasoned way deepen this entire learning and teaching process carried out throughout the 2021/2022 school year. The report is divided into four dimensions, namely Dimension I - Social Professional and Ethics, which addresses the objectives of the Physical Education teacher in classes, Dimension II - Teaching and Learning Development, which focuses on lesson planning, evaluation, and in the relationship between teacher and student, Dimension III - Participation in the School in relation to the community, which elucidates the work done in School Sports, Class Management and other activities of the School, and, finally, Dimension IV - Lifelong Professional Development, which refers to the elaboration of a scientific study entitled "The Effects of the Gender Stereotype Threat on Motor Learning of Football in Physical Education". The research study sample consisted of 38 students, aged between 15 and 17, from the 10th and 11th year of a secondary school in Faro, who were randomly distributed into three groups: Positive stereotype (8 ♀ and 5 ♂), Negative Stereotype (9 ♀ and 4 ♂), and Control group (7 ♀ and 5 ♂). A retention test was applied to all participants (Heidrich, 2013), which consisted of running a dribbling course with the ball controlled. Each participant had fifteen attempts to perform the task (seven in the acquisition phase and five in the retention phase). Before practice, the participants received instructions about the task, which described it as involving agility and coordination skills, where women perform better than men (Positive Stereotype Group - GEP), or as involving strength and power skills, where men perform better than women (Negative Stereotype Group – GEN). We did not find statistically significant differences between the Stereotype Positive, Stereotype Negative, and the Control group. However, in males, there was an improvement in performance throughout the practice in the acquisition and retention phase. In this sense, no influence of the stereotype threat was found in the motor performance of the task in females in Physical Education classes, as an improvement in the motor performance of the male gender, regardless of the stereotype, during the acquisition and retention phase.

Keywords:

Physical Education, Internship, Reflection, Gender Stereotype, Football

1. INTRODUÇÃO

O Relatório Final de Estágio é um documento integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Curso de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget de Almada.

O mesmo pretende refletir acerca do momento de estágio, das atividades inerentes à prática do Ensino e das competências desenvolvidas pelo estagiário ao longo do ano letivo, além da dimensão científica, que foi igualmente investigada ao longo do ano.

Desta forma, como descrito no Perfil de Desempenho Docente – D.L. 240/2001 de 30 de Agosto, e com base no Perfil de Competências Gerais do Professor, este Relatório tem o intuito de retratar acerca de quatro dimensões:

Dimensão I - Profissional, Social e Ética

Dimensão II - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Dimensão III - Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Dimensão IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

Felício e Oliveira (2008) referem que o estágio, desde que bem orientado e estruturado, é um momento de enorme importância para a formação prática dos futuros professores, uma vez que este é o primeiro contacto real com o ensino enquanto agente instrutivo, sendo decisivo para a construção de uma identidade educativa.

Assim, este relatório reflete sobre o momento do estágio, as dificuldades inerentes à prática do ensino e, naturalmente, acerca das estratégias utilizadas para combater essas dificuldades. Em conformidade com essa reflexão, estão também os processos de planeamento e de avaliação, assim como as várias vertentes socioculturais presentes na comunidade escolar.

Por fim, na dimensão IV deste Relatório, a Dimensão do Desenvolvimento Pessoal ao Longo da Vida, encontra-se um estudo científico, em formato de artigo, que, neste caso, foi pertinente para a minha formação e para o desenvolvimento e crescimento da comunidade educativa onde fiquei integrado.

Este é, então, um documento essencial para o meu desenvolvimento enquanto entidade educativa, que contribuiu não só para o meu crescimento profissional, mas, acredito, para o sucesso dos meus alunos. Reflete sobre tudo o que aprendi e ensinei ao longo deste ano.

A prática de ensino supervisionada foi realizada numa escola do concelho de Faro, nas duas turmas de 10º e 11º, tendo como orientador cooperante na escola o professor Horácio das Neves e como Supervisor ISEIT a Professora Doutora Paula Rodrigues.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PES

2.1 O Agrupamento

Constituído em junho de 2012, o Agrupamento de Escolas João de Deus (AEJD) em Faro contém cinco escolas, desde o ensino básico ao ensino secundário, nomeadamente:

- Escola Secundária João de Deus (sede do Agrupamento), em Faro
- EB 2,3 Santo António, em Faro
- Escola Básica Ria Formosa, em Faro (Penha)
- EB1 De Areal Gordo, em Faro
- EB1 da Ferradeira, em Faro

A escola onde estagiei foi renovada em 2015, sendo uma escola com infraestruturas e recursos de excelência. Na verdade, para a prática de Educação Física a escola tem dois campos relvados, um campo de andebol, um campo de ténis, um pavilhão para futsal e basquetebol com seis cestos, um campo de voleibol, uma pista de atletismo e um ginásio com tatami. Em termos de utilização de espaços, existe uma rotação de cada área prevista anualmente onde as turmas de cada professor vão rodando a cada duas semanas.

Sendo a sede do agrupamento, é uma escola que tem por base expectativas muito altas relativamente ao sucesso dos seus alunos e do seguimento dos estudos para o ensino superior, tendo uma taxa de sucesso bastante elevada (na casa dos 90%).

A escola tem cerca de 980 alunos divididos por 38 turmas em diferentes áreas que a escola oferece:

- Ciências e Tecnologia – 17 turmas
- Ciências Socioeconómicas – 6 turmas
- Linguística e Humanidades – 5 turmas
- Técnico de Fotografia – 3 Turmas
- Técnico de Multimédia – 4 turmas
- Técnico de Comunicação – 3 turmas

Do total de alunos, 94% dos alunos são portugueses, sendo que 6% são alunos de outras nacionalidades.

O agrupamento, assim como a escola onde estagiei, orgulha-se do sucesso dos seus alunos, sendo uma escola em que o projeto educativo assenta em três grandes pilares: envolver e responsabilizar, educar para o futuro e organizar para o sucesso.

Escolhi esta escola para estagiar pois vivo em Faro e tinha conhecimento prévio das excelentes condições que a escola oferecia para a prática de Educação Física. Estimei que seria uma excelente escola para iniciar o meu percurso como professor de Educação Física, uma vez que me permitiria pôr em prática todos os ensinamentos adquiridos ao longo da minha formação.

2.2 O departamento De Educação Física

O agrupamento João de Deus alberga 202 professores estáveis e com larga experiência divididos pelas cinco escolas. O departamento de Educação Física está inserido no Departamento de Expressões. Nomeadamente, na Escola onde estagiei, o Departamento de Expressões é composto por 12 professores. Existem ainda constantemente dois funcionários não docentes encarregues de supervisionar os materiais e os espaços para a prática de educação física.

A nível de ofertas para a prática de desporto escolar, o Departamento tem vários núcleos de modalidades, tais como: Badminton, Ténis de Mesa, Atletismo, Futsal, Natação/Natação Adaptada, Boccia, Multiactividades, Desportos de Combate, Ténis e Voleibol.

Para terminar, devo referir que o professor Horácio Neves, orientador cooperante do estágio, é o subdiretor do Departamento de Expressões. O professor Horácio é, também, o responsável pela modalidade de Voleibol do Desporto Escolar do agrupamento e foi nesse núcleo desportivo que integrei parte do meu estágio.

2.3 As Turmas

Para a leção durante o estágio, foram-me atribuídas duas turmas: uma do 10º ano e uma do 11º ano. Ao longo do ano letivo saíram alguns alunos (por mudança de turma ou escola) e entraram outros. No final deste ano letivo, evidenciou-se em ambas um grande equilíbrio de géneros, perfazendo 24 raparigas e 28 rapazes.

A turma do 10º ano tem 28 alunos, sendo que 12 são raparigas e 16 são rapazes. A turma do 11º ano tem 22 alunos, sendo que 12 são raparigas e 12 são rapazes.

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, e apenas uma aluna tem pais imigrantes em Portugal.

Ambas as turmas são do Curso de Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Por fim, nenhuma das turmas tem necessidades especiais educativas.

Quanto às idades dos alunos, no 10º variam entre os 14 e os 17 anos, sendo que a idade predominante é a dos 15 anos representando metade da turma.

Relativamente à turma do 11º, as idades variam entre os 16 e os 18 anos, sendo que existe um grande equilíbrio entre os alunos que têm 16 e 17 anos, representando 98% da turma, e apenas dois alunos com 18 anos de idade.

No que concerne ao desempenho, em ambas as turmas existem vários níveis distintos na prática de educação física. A turma do 10º teve alunos com excelente desempenho motor, mas que mostraram alguns comportamentos desadequados, falta de concentração e alguma imaturidade.

Já o 11º é uma turma mais uniforme a nível de desempenho motor e também de comportamento em aula. Porém, mostraram, no geral, menor motivação para a prática desportiva.

Curiosamente, de encontro com a descrição acima, a turma do 11º foi uma turma classificada como de excelência, com algumas das melhores médias da escola.

2.4 O horário

Relativamente ao horário efetuado neste estágio, a carga horária assentou essencialmente na terça-feira e quinta-feira, onde lecionava a ambas turmas e tinha ainda presente o núcleo de desporto escolar. Desta forma, à terça-feira lecionava das 15h50 às 16h40 ao 10º ano, das 17h40 às 18h30 ao 11º ano e terminava com o Desporto Escolar das 18h30 às 20h00. À quinta-feira dava aulas ao 10º ano das 12h00 às 13h40 e ao 11º ano das 15h00 às 16h40, terminado o dia com o Desporto Escolar das 18h30 às 20h00.

Às quartas-feiras eram realizadas, esporadicamente, as reuniões de Direção de Turma, normalmente realizada às 18h00 e com duração entre uma a duas horas.

Neste horário, não estão inseridas as horas de observações às aulas do meu professor orientador e do meu colega estagiário, assim como as horas de deslocamento para competição com o núcleo de Desporto Escolar.

3. I DIMENSÃO – PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA

Parti para o estágio sem qualquer experiência de ensino, com exceção das aulas que lecionamos aos colegas de curso durante a Licenciatura e Mestrado.

Inicialmente, assustava-me o facto de não conhecer a escola, os alunos ou até a mim mesmo enquanto professor. Perguntei-me algumas vezes qual seria a minha conduta inicial enquanto professor. Mais autoritário? Mais benévolo? A reflexão interior só me deixava com mais dúvidas do que respostas.

Contudo, apesar do nervosismo natural, iniciei o estágio com um desejo enorme de aprender e me tornar um verdadeiro professor. Sabia que teria alguns problemas e condicionantes que me fariam refletir. Sabia também que as minhas aulas nem sempre seriam as melhores ou as mais adequadas aos meus alunos. Estava também ciente de que esse processo de aprendizagem faz parte da evolução de um professor.

As expectativas em relação à escola eram altas, pois foi-me informado que tinha condições de excelência (que se veio a comprovar), o que me permitiu ter uma grande diversidade de recursos e espaços para executar as minhas aulas.

No entanto, uma vez que não conhecia ninguém da escola, previ que teria algumas dificuldades de adaptação à comunidade, pois são dezenas de professores, auxiliares, etc. No final deste estágio, sentia-me totalmente integrado na comunidade. É realmente prazeroso percebermos que somos parte de uma comunidade escolar.

Em relação ao meu orientador, o facto de não o conhecer pessoalmente era algo que, inicialmente, me inquietava bastante, pois iria ser o elemento mais importante nesta minha caminhada. Sabia que seria o meu guia e conselheiro, mas, mais do que tudo, esperava encontrar alguém com quem construir uma relação de proximidade, que me auxiasse na adaptação à escola e à comunidade e que, por fim, me ajudasse a construir a minha própria identidade como professor. No final deste ano letivo, o professor Horácio foi tudo o que esperava de um profissional com mais de 30 anos de ensino, mas, mais do que isso, foi um incrível tutor e amigo.

Para terminar, devo realçar que me preocupava bastante a situação pandémica que o planeta atravessava, algo que poderia condicionar bastante a minha adaptação ao estágio, a concretização dos meus objetivos e, obviamente, a execução das minhas aulas. Felizmente, as medidas restritivas impostas pelo governo português foram sendo amenizadas ao longo do ano letivo, e o impacto do Covid-19, ainda que presente todos os dias em algumas limitações, foi menor do que eu esperava.

Para finalizar, olhando para trás, vejo o estágio como o verdadeiro momento de aprendizagem de um futuro professor. Pois, acredito, é no terreno, no momento de prática, que descobrimos a nossa identidade enquanto agente de ensino e nos moldamos enquanto professores.

3.1 Objetivos Do Estágio

Naturalmente, um estágio tem como intuito envolver o estagiário num ambiente profissional, cuja experiência lhe permita desenvolver as suas aptidões e conhecimentos. É um dos momentos fulcrais na caminhada que permite a um estudante tornar-se professor.

Uma grande parte da nossa vida é passada como aluno, do primeiro ciclo à universidade, vemos a educação apenas de um prisma. Logicamente, quando nos é dada a missão de ensinar, a nossa perspetiva sobre a escola muda drasticamente. Continuamos a ser agentes de ensino, com outra função, obviamente, mas igualmente indispensáveis.

Esta nova função acarreta ainda mais responsabilidades, pois somos os responsáveis pelo crescimento dos nossos alunos em todas as áreas da vida e não apenas na educação. Temos em nós o poder de moldar as futuras gerações, e essa é uma faculdade que não pode ser tomada de ânimo leve. Para mim, o primeiro dia como professor foi um momento marcante e que me catapultou para altos níveis motivacionais.

Em concordância com a minha nova realidade foi importante estabelecer, de imediato, alguns objetivos a alcançar para os próximos meses. Desta forma, como objetivos para a minha PES, defini alguns objetivos gerais e outros mais específicos:

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Aplicar conhecimentos do Mestrado	Identificar problemas das aulas e apresentar soluções
Participar em atividades escolares	Desenvolver-me como professor
Promover um bom ambiente com os outros professores	Assistir às aulas do meu professor orientador
Promover um bom ambiente com as minhas turmas	Eliminar desigualdades de género
Implementar aulas diversificadas e estimulantes	Incentivar e desenvolver os alunos com dificuldades de aprendizagem motora
	Desenvolver o gosto pela prática desportiva dos meus alunos

Tabela 1 - Objetivos Do Estágio

Com esta série de objetivos pretendi fomentar uma grande evolução em mim e nos meus alunos, além de promover um bom ambiente de trabalho. Algo essencial para mim. Esta série de objetivos não teve uma prioridade específica. Alguns foram executados desde o primeiro dia, outros com o passar do tempo, mas foram, do meu ponto de vista, sem exceção, determinantes para o sucesso do meu estágio.

4. II DIMENSÃO – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

“os professores aprendem a partir do seu próprio contexto de ação, a partir da análise e interpretação de sua própria atividade por meio do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação”

Maria Almeida

Enquanto professor, a maior preocupação que tive foi com a capacidade de liderar as minhas turmas. A verdade é que um professor terá sempre de ser respeitado para ser ouvido e compreendido. Dificilmente um professor que não tem o respeito e a atenção dos seus alunos consegue implementar boas aulas. Contudo, um bom professor não é apenas o que sabe liderar. Um professor de sucesso tem de promover dinâmica e conteúdo nas suas aulas. Logo, pretendi desenvolver competências na área da Educação Física, aumentando o meu conhecimento em matérias que não domino tão bem, como é o caso da dança ou da ginástica.

Além das competências na Educação Física, tenho de realçar a integração dos meus alunos nas minhas aulas. Desde o início que pretendi que as aulas fossem recheadas de conteúdo, capaz de cativar todos estudantes, sem exceção. A inclusão dos meus alunos, indiferente a qualquer tipo de diferenças, foi algo a que dei máxima atenção. Ainda dentro deste tema, procurei sempre diminuir ou eliminar qualquer tipo de desigualdades de género, não fosse essa a temática do meu estudo científico, que explicarei detalhadamente na Dimensão IV deste relatório.

Com isto, pretendi, obviamente, ganhar conhecimento pedagógico para desenvolver as minhas características enquanto professor, assim como competências nas áreas mais burocráticas do ensino, como é o caso da direção de turma e das reuniões de departamento.

Algo que previ que seria de extrema importância, e um assunto complexo, foi o processo da avaliação. Procurei ter uma noção real e prática de como é feita a avaliação, quais os prazos e metodologias inseridas nas mesmas. Não escondo que foi o procedimento de todo o estágio que me causou maior desconforto. Senti que a questão da avaliação é um assunto extremamente sensível e bastante difícil de gerir. Ainda assim, dentro das diretrizes do departamento, e juntamente com o professor orientador Horácio Neves, procurei ser o mais justo e fiel às competências dos meus alunos.

Por fim, a elaboração dos planos de aula, foi uma das aptidões que mais desenvolvi ao longo deste ano letivo, sendo absolutamente fulcral para a execução das aulas. Com o passar do tempo e aumento de experiência, consegui otimizar constantemente a forma de planear as minhas aulas, providenciando, assim, cada vez melhores conteúdos aos meus alunos.

O meu posicionamento para com a escola foi sempre de respeito e cumprimento das regras e regulamento interno. Procurei servir a escola e os meus alunos, aprendendo com eles e com os colegas docentes para me tornar no melhor professor possível.

4.1 Planeamento

A ação de planear, na educação, não é mais do que um processamento psicológico em que se tenta prever o futuro, utilizando o conhecimento pedagógico pré-adquirido, inerente à nossa formação e experiência, para construir uma imagem de uma ação/aula que se vai desenrolar perante o nosso comando (Clark & Peterson, 1986).

Um planeamento tem sempre em vista uma ação futura, sendo que o controlo das ações e da dinâmica da aula é totalmente nosso. Contudo, um planeamento, seja do ano letivo ou de uma aula, terá de estar sempre sujeito a alterações. Diria, inclusive, que nas competências de um professor estará a sua capacidade de se ajustar às mudanças indispensáveis face às necessidades das turmas e dos alunos.

No seguimento da primeira reunião do departamento de expressões da AEJD, ficou definido, com base no Despacho nº6605-A/2021 de 6 de Junho de 2021, que os pressupostos presentes nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) deixariam de ser a base para o planeamento e avaliação dos critérios das matérias da disciplina de Educação Física, dando lugar aos pressupostos presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE).

Foi com base nesta reunião que se moldou, em conjuntos com todos os professores, os critérios de avaliação, e naturalmente, os pontos específicos a ensinar em cada modalidade. Além disso, delineou-se algumas questões de segurança contra o Covid-19. Uma dessas medidas permitia que os alunos dispusessem de quinze minutos para a troca de roupa (cinco minutos no início da aula e dez minutos no final da aula), o que veio a ter algum impacto na duração e dinâmica as aulas.

Ainda que já tivesse uma boa noção dos critérios presentes nos PNEF, tive de moldar um pouco o meu modelo de planeamento e estudar o que estava presente nas Aprendizagens Essenciais, assim como os critérios definidos pelo departamento.

Juntamente com o professor Horácio Neves, fizemos uma seleção das matérias a ensinar em cada período, que podia ser ajustado conforme a necessidade.

No que concerne ao planeamento das aulas, escolhi construir planos semana a semana. Optei por esta estratégia por duas razões em concreto. A primeira prende-se com a questão dos espaços de que dispomos terem sido rotativos a cada duas semanas. A segunda tem a ver com uma questão mais metodológica, uma vez que, no meu ponto de vista, não faz sentido criar planos para um ou dois meses se depois terei de os reajustar aos diferentes contextos e dificuldades dos alunos. Aliás, o estágio é sobretudo um momento do desenvolvimento profissional de constantes mudanças na metodologia, planificação e, também, das perceções acerca do ensino e da aprendizagem, além das satisfações e preocupações, e, ainda, das atitudes relativamente a nós próprios, enquanto professores, e aos que nos rodeiam (Galvão e Reis, 2002). Seguindo esta lógica, otimizar os exercícios e definir os pontos a trabalhar ou evoluir foi algo que fiz com frequência ao longo do ano letivo. Logo, parece-me racional ter optado por não construir planos de aula para longo prazo.

Ainda assim, defini com o professor Horácio das Neves as matérias a lecionar durante cada período, de forma que fosse mais fácil, isso sim, delinear e procurar alguns exercícios específicos para as minhas turmas, dentro, claro está, dos parâmetros das Aprendizagens Essenciais. Os documentos das AE foram dos documentos mais importantes ao longo deste estágio, que

consultei inúmeras vezes para me guiar nas diferentes modalidades e níveis de aprendizagem. Só assim pude conceber exercícios adequados às necessidades dos meus alunos.

Tendo em conta este contexto, o modelo de ensino adotado foi o modelo por etapas. Ainda que exista um plano rotativo dos espaços desportivos, característico do modelo por blocos, os espaços não são limitativos, sendo bastante polivalentes. Além disso, a sequência de etapas de ensino é determinada pelo departamento, sendo que as matérias têm uma duração variação em função do nível de cada turma e dos objetivos a alcançar. Logo, este modelo de ensino vai de encontro às características da escola e dos espaços delineados para as aulas de Educação Física.

Ainda que não existam grandes diferenças curriculares entre o 10º e o 11º ano letivo, o nível das matérias e critérios a avaliar é, por vezes, significativamente diferente. No 10º ano, os alunos devem desenvolver competências essenciais de nível Introdutório em cinco matérias e nível elementar em uma matéria, de diferentes subáreas. Quanto ao 11º ano, os alunos devem desenvolver competências essenciais de nível introdutório em 4 matérias e nível elementar em 2 matérias, de diferentes subáreas (website da DGE, 2022).

No início do primeiro período, decidi, com autorização do professor Horácio, realizar, nas primeiras semanas, um protocolo de avaliação inicial (PAI), onde abordei uma grande parte das modalidades a serem lecionadas, com foco nos desportos coletivos. Apesar do meu orientador cooperante já ter um *feedback* da turma do 11º, uma vez que tinha sido professor dessa mesma turma no ano anterior, achei que faria todo o sentido aplicar o PAI para eu próprio perceber o nível geral e individual dos meus alunos. Acreditei que a avaliação diagnóstica seria de extrema importância para preparar os planos de aula a curto e a longo prazo. Desta forma, estaria ciente das necessidades de cada aluno, onde me focar e quais as modalidades que necessitavam de maior revisão. Na verdade, este processo de avaliação diagnóstica é altamente relevante para desenvolver as aulas de Educação Física e reformular parte do currículo a lecionar, podendo assim ser ajustado e otimizado tendo em conta os objetivos a alcançar pelos alunos, seja a nível individual ou geral (Fialho & Fernandes, 2011).

Terminado a fase da Avaliação Inicial, decidimos, por ser o período de maior duração, realizar, para ambas as turmas, a revisão e consolidação dos jogos desportivos coletivos, como foi o caso do Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol. Neste sentido, o PAI foi importante para perceber que, apesar de algumas exceções, eram modalidades que precisavam de grande revisão, tanto a nível técnico como a nível tático. Além das modalidades coletivas, também lecionei a subárea de Raquetes (Badminton) e do Atletismo (corrida – Sprint). Estas duas subáreas não precisaram de tanta consolidação e revisão, sendo que a maioria dos alunos dispunha de boa habilidade motora e técnica.

O segundo período ficou, inicialmente, marcado por uma nova onda de casos de Covid-19. Durante algumas semanas, tive ambas as turmas com vários alunos em isolamento devido à pandemia. Por essa razão, o início deste período foi um pouco mais lento do que estava previsto. Ainda assim, eu e o professor Horácio decidimos continuar com o plano que tínhamos traçado para o conteúdo a ser lecionado. Desta forma, além de continuarmos a rever e consolidar algumas matérias do primeiro período, foram lecionadas as subáreas de ginástica (aparelhos e solo) Atletismo (Corrida - Mega quilómetro), Dança (dança tradicional portuguesa) e Raquetes (Ténis). Nestas matérias, especialmente na ginástica, havia uma grande disparidade de competências motoras. Culturalmente, as raparigas são o género predominante na prática

desportiva de ginástica, logo, é natural que desenvolvam maior habilidade motora. Por outro lado, os rapazes de ambas as turmas revelaram grande habilidade para a prática de ginástica de aparelhos. Desta forma, quando lecionava a subárea de ginástica, optei por construir um circuito, onde abordava exercícios de ginástica de solo e de aparelhos. Desta forma, além de poder desenvolver habilidades para ambas as modalidades, incitava o gosto pela presença em aula através de uma dinâmica de rotação por estações.

Quanto ao ténis notou-se a clara diferença de habilidades técnicas comparativamente ao badminton. A grande maioria dos alunos, especialmente o 10ºi, nunca tinha tido contacto com a modalidade, estando por isso num nível absolutamente inicial. Contudo, uma das alunas era praticante da modalidade, que, por diversas vezes, utilizei como auxiliar para demonstrar as corretas técnicas de batida e serviço. O facto de terem uma colega no nível avançado, foi, em geral, importante para a evolução nesta modalidade.

Por fim, a Dança foi talvez a maior surpresa deste segundo período. Quando anunciei, a ambas as turmas, que iria lecionar Dança surgiu um misto de reações. Alguns alunos, especialmente do género feminino, ficaram felizes e entusiasmados. Por outro lado, alguns alunos mostraram preocupação e descontentamento. Por essa razão, parti para a leção desta subárea com algum receio, que felizmente foi ultrapassado logo na primeira aula. Por já ter contacto com a dança do regadinho (dança que executei numa das unidades curriculares do mestrado), decidi lecionar essa mesma dança aos meus alunos. Comecei por introduzir cada uma das figuras da coreografia, juntando peça a peça, até à composição final e, por fim, a dança completa com a melodia de fundo. Honestamente, foi um dos momentos mais altos do meu estágio enquanto professor. Senti que, apesar da minha pouca à vontade com esta subárea, consegui cativar os meus alunos, criar uma aula dinâmica e instrutiva o suficiente para que aprendessem a coreografia com alegria e diversão. Creio, no fundo, que toda a gente gostou das aulas de dança, mesmo os mais tímidos ou apreensivos.

Por fim, o 3º e último período foi o de menor duração e onde senti que não existiu grande possibilidade para desenvolver as matérias como tinha previsto com o professor Horácio. Além disso, eu próprio fiquei em isolamento devido à covid-19 e o professor Horácio teve de se ausentar do país durante uma semana, o que impossibilitou a minha leção durante quinze dias. A juntar a estes acontecimentos, eu e o professor Horácio tivemos várias saídas com o núcleo do desporto escolar para a competição regional, o que, em algumas situações, impediu, também a leção de aulas. Ainda assim, neste último período estava previsto a inclusão de alguns desportos opcionais, como foi o caso do Râguebi e do Basebol. Além destas duas modalidades, lecionei a corrida de estafetas, da subárea do atletismo. Novamente, em ambas as modalidades coletivas, os alunos tinham muito pouco contacto, especialmente no Basebol. Ainda assim, foi uma modalidade que senti grande adesão e entusiasmo por parte de ambas as turmas. Já no Râguebi, foram das aulas de maior aproveitamento motor, devido às características próprias da modalidade em si. Contudo, tive de estabelecer alguns limites devido à grande possibilidade de contacto físico, impedindo todo e qualquer tipo de placagem. Foi também lecionada pelo meu colega estagiário, às minhas turmas, uma aula da subárea da Exploração de Natureza (Orientação), que surgiu perante uma intervenção pedagógica do estágio por ele realizado.

Durante estes três períodos, o planeamento que estabeleci com o professor Horácio foi seguido sem grandes desvios e, tirando uma ou outra situação inesperada, o decurso do ano letivo decorreu com a normalidade esperada. Obviamente, o professor Horácio foi parte fulcral para que este planeamento de atividades e conteúdo a lecionar fosse o mais fiel possível ao que tínhamos originalmente pensado. Contudo, em alguns momentos foi necessário reunir para discutir alguns detalhes ou mudanças de estratégias. Senti sempre o apoio e ajuda do professor Horácio, que em todos os momentos esteve presente, para me guiar ou auxiliar no que fosse preciso. Evoluí mais do que esperava na questão de planear a curto, médio e longo prazo, e percebi a importância, quer para o professor, quer para os alunos, de ter um “guião” do ano letivo.

Quanto à elaboração dos planos de aula, recebi sempre feedback, fosse positivo ou corretivo, por parte do professor Horácio. Foi sem dúvida algo que me permitiu evoluir imenso na elaboração e preparação das aulas. No final do ano letivo, apesar de não me sentir tão dependente do plano da aula como nos primeiros meses, pois estava mais ciente do que tinha planeado para a aula, construí sempre planos de aula tendo em vista as atividades a realizar. Por um lado, gostei do desafio de ter de me ajustar a certas situações, mas, por outro lado, o facto de ter algo pré-estabelecido transmitia-me sempre confiança e lucidez para preparar as minhas aulas. Uma das situações mais problemáticas em termos de adaptação sucedeu-se no 3º período, quando o calor extremo era impeditivo da prática desportiva ao ar livre. Tive de me adaptar no momento, pois o plano de aula que tinha definido, pela segurança física dos alunos, não era possível ser. Numa situação baixei os níveis físicos dos exercícios, trocando as matérias a lecionar. Noutra situação, uma colega professora cedeu parte do seu espaço de aula (no recinto coberto) e tive, naturalmente, de realizar exercícios e jogos totalmente diferentes do que tinha planeado. No fundo, o professor qualificado é aquele que é capaz de refletir em ação, no terreno, mostrando capacidade de adaptação para dominar qualquer nova situação (Paquay et al, 2012)

Naturalmente, fui também fazendo reflexões aos meus planos de aula, de forma que pudesse, no futuro, precaver alguns erros. Um dos primeiros problemas, resultante da inexperiência e limitações da pandemia, referiu-se ao tempo de empenhamento motor. Na verdade, os primeiros planos de aula, eram demasiado ambiciosos para o tempo de aula que dispunha.

Não consegui executar todos os exercícios que tinha programado para a aula. Além disso, senti que estava a cortar tempo em alguns exercícios para conseguir terminar o plano de aula (...) Reflexão 07-10-2021

Este erro de planeamento tem a ver com a vontade em construir um plano de aula rico em conteúdo, mas que não estava ajustado ao tempo de aula em si. Um bloco de aulas de 50 minutos é rapidamente transformado em 30 minutos de empenhamento motor se descontarmos 15 minutos para troca de roupas (5 iniciais e 10 finais) mais os 5 minutos para a chamada e explicação dos exercícios. Desta forma, tive rapidamente de adotar outras

estratégias para os blocos de 50 minutos. Normalmente reduzia o número de exercícios ou fazia jogo reduzido ou formal de forma a minimizar os tempos perdidos em explicação de exercícios.

É por esta razão que autores como Bossle (2002), afirma que o planeamento é algo inerente à educação e todo o professor que tenha, de forma consciente, a noção clara dos objetivos a alcançar deve planejar adequadamente os seus exercícios e tarefas a realizar.

Fazendo uma retrospectiva, sinto que cumpro com os meus objetivos e com tudo o que tinha acordado com o professor Horácio no início do ano letivo. Foi um processo longo e de grande aprendizagem que me ofereceu uma grande bagagem de conhecimento e experiência para os meus primeiros anos como professor.

4.2 Ensino

Tal como referir anteriormente, tenho uma grande preocupação com a forma como quero relacionar-me com os meus alunos. É algo absolutamente essencial, não só para mim, mas, acredito, para a turma em geral e para o bom decorrer das aulas. Uma aula dinâmica requer um professor que conheça os conteúdos, que os exercícios sejam adequados à turma e, não menos importante, que os alunos reconheçam a autoridade do professor. O ensino é, na minha opinião, muito mais do que transmitir informação e conhecimento a um aluno. Na verdade, não gosto da cultura enraizada no ensino de “ensino em massa”. Cada aluno é um indivíduo com interesses, motivações e capacidades diferentes, logo a produção de informação e conhecimento em massa não é, para mim, a forma mais eficaz e produtiva. Ensinar Educação Física deverá ser mais do que lecionar matérias, técnicas e táticas. Devemos estimular, também, o desenvolvimento de competências sociais, que serão extremamente importantes para a socialização dos alunos dos alunos (Vieira, 2015).

Pessoalmente, gosto da ideia de um professor com uma relação próxima e familiar com os alunos, caso estes respeitem os momentos de trabalho. É neste contexto que me revejo enquanto futuro professor e na qual procurei estabelecer a base das minhas aulas, sem, contudo, esquecer os pressupostos teóricos do ensino e os seus variados estilos.

O professor deve sempre ter em mente um objetivo a alcançar, e esse deve sempre, ser composto pelo sustentáculo da aprendizagem. A construção pedagógica e a forma como o professor vai de encontro a esta posição depende do intuito e estilo pessoal, sem nunca esquecer a sua eficiência.

É neste sentido que entram os pressupostos teóricos dos estilos de ensino elaborados por Mosston e Ashworth (2008, Citados em Vieira 2015) e na qual os professores divergem na sua utilização. Dividem-se entre divergentes e convergentes: os divergentes são o *Comando*, *Tarefa*, *Recíproco*, *Auto-Avaliação* e *Inclusivo*. Quantos os convergentes, temos o *a Descoberta Guiada*, *Descoberta Convergente*, *Descoberta Divergente*, *Programa Individual*, *Iniciado Pelo Aluno* e *Autoensino* (Vieira, 2015). Todos estes estilos de ensino preveem um plano para facultar informações, garantir oportunidades de prática em aula, e transmitir feedback, de forma que a compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada modalidade, por parte dos alunos, seja o mais eficiente possível (Marques et al., 2017).

O estilo de Tarefa e Comando são os estilos mais utilizados pelos professores de forma geral. No estilo Comando, a característica principal é que o professor toma todas as decisões, sendo

ele o protagonista primordial da aula. É ele que fornece os objetivos e exercícios a executar, partilhando as informações necessárias aos alunos. Quanto ao estilo Tarefa, ainda que o professor seja a figura predominante, aqui o aluno tem alguma autonomia, especialmente ao tempo e cadência de execução da tarefa a realizar (Vieira, 2015). Na verdade, para a execução das minhas aulas, divergi precisamente entre o estilo de ensino de Comando e Tarefa. As razões para tal decisão devem-se sobretudo à minha inexperiência enquanto entidade pedagógica. Antes de iniciar o ano letivo tentei prever qual seria a forma mais eficiente para iniciar o meu curso com professor. Se por um lado queria ganhar o respeito e atenção dos meus alunos, por outro desejava construir uma ligação próxima e familiar o mais rapidamente possível.

Assim, creio que foi mais fácil com estes estilos de ensino ter uma boa prestação como professor e, acredito, que os meus alunos compreenderam com maior consistência os exercícios e os objetivos da aula. A minha técnica de ensino foi mais autoritária do que permissiva e acredito que foi essencial para o bom funcionamento das aulas a curto e longo prazo. O plano passou por ser mais autoritário nas aulas iniciais, para ganhar o respeito dos alunos e, com o passar do tempo, tornei-me mais permissivo, possibilitando aos alunos mais autonomia, e maior participação direta na dinâmica das aulas. Contudo, percebo e tenho noção de que estarei sempre sujeito a vários contextos e esse plano poderá ter de ser ajustado.

Tal como nos foi ensinado ao longo da nossa formação, dividi as minhas aulas em três momentos: parte inicial, onde descrevia o conteúdo da aula, objetivos a alcançar e aquecimento motor; parte fundamental, onde eram executados os exercícios específicos de cada modalidade e, porventura, jogos reduzidos ou formais; parte final, onde era dado *feedback* geral e, normalmente, um exercício de retorno à calma.

Nas primeiras semanas, senti que demorava bastante na transição entre a parte inicial e a parte fundamental. Perdia sempre algum tempo ao fazer a chamada, porque não conhecia os nomes dos alunos e era “obrigado” a fazer a chamada um a um. A partir do momento em que decorei os nomes e caras de ambas as turmas, a chamada era feita a um ritmo muito superior. Procurei também ser mais sucinto na explicação dos objetivos, de forma a minimizar o impacto perdido entre cada parte. Foi algo que desenvolvi com grande eficiência ao longo do ano letivo. Nos exercícios de aquecimento, tentava sempre oferecer algo novo e diferente aos meus alunos. Pesquisei e executei dezenas de jogos pré-desportivos, alguns com grande sucesso, outros nem tanto. Contudo, ao longo do ano letivo senti que era dos momentos de maior expectativa por parte dos alunos, pois aguardavam com ansiedade a realização de algo novo em aula. Olhando para trás, foi extremamente positivo receber este *feedback* por parte das turmas, ainda que existisse a pressão de encontrar algo novo todas as semanas. Neste processo de pesquisa que fazia online, ou até em páginas de redes sociais, encontrei imenso conteúdo que me foi útil ao longo destes meses.

Na parte fundamental, procurei sempre ser o mais objetivo e claro na explicação dos exercícios. Em todas as vezes expliquei e executei o exercício com demonstração. A demonstração era feita por mim ou por um aluno à minha escolha (normalmente escolhia um aluno com grande habilidade motora para a modalidade em questão). A demonstração é de extrema importância pois realça as particularidades do exercício, de forma visual, e não apenas verbal, reduzindo a incerteza sobre como deve ser realizado corretamente (Tonello & Pellegrini, 1998).

Ainda assim, em diversas situações fui obrigado a parar a aula e voltar a explicar o exercício. Normalmente questionava sempre se tinham compreendido a explicação do mesmo. Em certas ocasiões percebi que o exercício era um pouco confuso e obviamente mudava a elaboração e desenho do mesmo. Noutras situações era mesmo a falta de atenção da turma em geral no momento da explicação.

A parte fundamental foi o momento de aula onde dei mais feedbacks, tanto de forma geral como individual. O feedback é na verdade um instrumento de enorme importância pois há uma grande ligação entre o feedback e a prestação, que melhora quando este é eficaz e deixa de melhorar, ou piora, quando este não existe (Martins et al., 2017). Algo que utilizei com alguma regularidade no momento do feedback foi a demonstração com um aluno praticante da modalidade a lecionar. No ténis, por exemplo, utilizei a aluna que competia na modalidade para demonstrar corretamente à turma ou até individualmente a correta batida da bola de uma técnica em específico. No futebol, também utilizei diversas vezes os alunos que praticavam em clubes a modalidade para dar um feedback demonstrativo. Penso que é uma ferramenta essencial, especialmente em áreas onde não dispomos de tanta à vontade. Na ginástica, modalidade onde me sentia menos confortável, utilizei, em quase todas as aulas, alunas que dispunham de grande habilidade motora nesta matéria.

Este ato, além de elevar a qualidade de demonstração para a turma, incute um sentimento de reconhecimento e atenção tanto do professor como da turma. Senti que sempre que chamava um aluno para efetuar uma demonstração, este sentia um orgulho nas suas capacidades atléticas. Por esse mesmo motivo, optava por chamar sempre alunos diferentes, desde que tivesse a certeza de que teriam sucesso na demonstração (como foi o caso do futebol, onde havia inúmeros de praticantes da modalidade).

Senti que a Maria ficou extremamente orgulhosa quando recebeu uma espécie de ovação da turma ao fazer a demonstração correta do serviço (...)

Reflexão 11-11-2021

O feedback é, na verdade, algo fundamental para o crescimento e evolução dos nossos alunos, e logicamente, para que os nossos objetivos sejam alcançados. Sou apologista de um feedback verbal positivo aquando da correta execução da técnica e de um feedback mais demonstrativo em momentos de incorreta realização. Foi sempre esse tipo de feedbacks que procurei fomentar nas minhas aulas e acredito que foi importante para o crescimento geral dos meus alunos. Na verdade, o reforço positivo é uma estratégia de grande impacto na motivação dos alunos, seja pela correta execução, pelo resultado obtido ou pelo esforço desenvolvido na atividade, sendo fulcral no processo de ensino-aprendizagem (Cruz et al, 2017).

Já na fase final e de retorno à calma, optei sempre por feedback em forma de questionamento. O que tinham gostado mais ou menos e/ou o que tinham sentido menor ou maior dificuldade. Fazia, sempre que possível, um apanhado geral da aula e realçava a evolução da turma em determinadas habilidades. Optava também por fazer exercícios de relaxamento ou um jogo de retorno à calma enquanto debatíamos estas questões.

Para terminar, devo realçar que lecionei uma aula teórica de conteúdo lúdico acerca do fair-play e ética no desporto. Foi um pedido expresso do professor Horácio, uma vez que o departamento de educação física prevê a lecionação de uma aula teórica em cada período. O professor Horácio preferiu dar as aulas teóricas do 1º e 2º períodos, e, como tínhamos planeado no início do ano letivo, eu fiquei encarregue de lecionar a aula teórica do 3º período. Foi algo que fiz com bastante à-vontade e senti o interesse de ambas as turmas. Apesar do ambiente de sala ser bastante diferente, houve respeito e atenção por parte da turma. De forma a cativar os alunos, criei um PowerPoint com informação clara, sucinta e objetiva. Utilizei algumas imagens e dei exemplos de casos famosos ou conhecidos do desporto em geral. O feedback que recebi do professor Horácio foi bastante positivo e penso que a turma saiu da aula com um bom conhecimento dos temas em questão.

De forma geral, creio que a minha metodologia de ensino foi de acordo com as expectativas que tinha inicialmente. Estava naturalmente receoso do primeiro contacto e quis estabelecer de imediato alguns limites. Mas, com o passar das aulas e dos meses, a relação que estabeleci com ambas as turmas foi de amizade e respeito mútuo sem que nada atrapalhasse a evolução do processo de ensino-aprendizagem. Ter construído um ambiente positivo e familiar nas minhas aulas é algo de que me orgulho e uma das maiores conquistas que alcancei este ano.

Acredito que as minhas turmas aprenderam algo novo e diferente comigo. Pessoalmente, aprendi imenso com eles e considero que fizeram de mim o professor que sou hoje. Não podia estar mais feliz por terem sido os meus primeiros alunos.

4.3 Avaliação

A questão da avaliação era algo que me suscitava grande dúvida, pois não tenho qualquer contacto com a metodologia de avaliação no ensino secundário, a não ser que tive como aluno há mais de 20 anos. Sabia também que é um momento do ensino bastante complexo e problemático, devido aos interesses e expectativas de cada aluno.

Depois das primeiras reuniões do departamento de expressões, tive acesso aos documentos de avaliação e pude perceber melhor quais os pontos e momentos de cada avaliação. Juntamente com o professor Horácio, estabeleci então os primeiros momentos de avaliação. Numa primeira fase iria efetuar a avaliação diagnóstica, seguida, naturalmente, pela avaliação formativa e, conseqüentemente, a avaliação sumativa. Quanto aos parâmetros, os alunos seriam avaliados a nível das competências nas modalidades desportivas, nos testes de aptidão física e a nível teórico, sendo obrigatório a elaboração de dois trabalhos, um no primeiro período e outro no segundo período. A nota do melhor trabalho seria atribuída igualmente no terceiro período.

Comecei então por realizar a avaliação diagnóstica, executando o protocolo de avaliação inicial que tinha desenvolvido na faculdade para perceber o nível de cada aluno (Introdutório, Elementar ou Avançado). Como já referi, foi um momento decisivo para perceber o estado geral das turmas nas várias modalidades e assim preparar as próximas aulas às necessidades de evolução dos meus alunos. A avaliação diagnóstica é o que permite identificar as prioridades e objetivos, em concreto, e moldar as atividades no sentido de desenvolver as capacidades da turma (Carvalho, 1994).

Com esta avaliação inicial consegui perceber que, dependendo da modalidade, existia alguma disparidade de habilidades motoras. Determinados alunos dominavam praticamente na totalidade as competências de nível avançado ou intermédio, enquanto outros estavam num nível claramente introdutório.

Uma das modalidades onde se notava uma grande disparidade era o Voleibol. Alguns grupos de alunos conseguiam replicar praticamente um jogo formal, enquanto outros não conseguiam sequer executar um serviço ou uma manchete com sucesso. Esta informação foi absolutamente decisiva para eu conseguir identificar os alunos com maior dificuldade e promover o desenvolvimento com exercícios ajustados à realidade sem, contudo, criar exercícios demasiado fáceis e desmotivantes para os alunos no nível avançado. Foi devido ao PAI e à avaliação diagnóstica que, juntamente com o professor Horácio, decidi rever e incidir as primeiras aulas nos jogos desportivos coletivos.

Passando para a avaliação formativa, optei então por executar uma avaliação informal em todas as aulas. Na minha opinião, a avaliação formativa informal é a que valoriza mais o desenvolvimento do aluno, pois é desta forma que temos um processo de ensino-aprendizagem sucessivo e que resulta da constante interação entre os objetivos do professor e a concretização dos mesmos por parte do aluno. A avaliação formativa informal, contudo, é bastante volátil e dá uma grande flexibilidade ao professor, que deve ser encarada com responsabilidade para não cair em injustiças (Boas, 2006). Daí, os critérios devem estar bem definidos no momento final da avaliação formativa. É o dever de todo o professor, interessado na evolução dos seus alunos, utilizar todos os dados que tenha recolhido para cruzar com os parâmetros avaliativos, compondo a descrição sobre o desenvolvimento individual de cada aluno (Boas, 2006).

Ao longo do primeiro período foram, também, executados os vários testes de aptidão física previstos pelo departamento de educação física. Aos alunos foi pedido que fizessem o teste do Vaivém, Flexão de Braços, Abdominais, Senta e Alcança, Extensão de Braços, Salto a Pés Juntos e Flexibilidade de Ombros. Os testes foram cronometrados e avaliados em conjunto, por mim e pelo professor Horácio, sendo que cada teste tinha os parâmetros avaliativos de “Não faz”, “Zona Saudável” e “Zona Atlética”. Todos os testes ocorreram em aulas distintas para não sobrecarregar a aptidão física dos alunos.

Quanto à questão da avaliação sumativa, o departamento construiu um documento geral, com base nas aprendizagens essenciais, de forma que fosse o mais simples possível cruzar os dados da avaliação formativa com a avaliação sumativa. A grelha foi dividida em três grandes áreas: Atividades Físicas (modalidades), Aptidão Física (Fitescola) e Conhecimentos (trabalho teórico).

Um aluno para ter uma nota de dez valores, no 10º ano, por exemplo, teria de cumprir cinco modalidades no nível introdutório e uma no nível elementar, ter pelo menos dois testes de aptidão física na zona saudável e uma classificação mínima de dez valores no trabalho teórico. Naturalmente, os níveis de classificação aumentavam de dificuldade consoante os valores e ano de escolaridade.

Desta forma, foi-me fornecido pelo professor Horácio o documento com os parâmetros avaliativos para cada ano letivo e, inclusive, a grelha em Excel de cada turma, onde devia assinalar o nível de cada aluno em cada modalidade, os resultados obtidos nos testes de aptidão física e a nota corresponde ao trabalho teórico. Através dessa grelha era relativamente fácil

cruzar os dados de cada aluno com os parâmetros definidos pelo departamento e chegar à nota final.

Em todos os períodos, eu e o professor Horácio reunimo-nos alguns dias antes do lançamento das notas finais para cruzar os dados recolhidos ao longo das aulas e debater certos detalhes de cariz comportamental e empenho nas aulas (Valores e Atitudes), que poderia influenciar positivamente ou negativamente a nota do aluno. Estas reuniões foram de extrema importância para mim, uma vez que pude partilhar as informações de que dispunha com o meu orientador. Sendo o momento de avaliação de alguma tensão e ansiedade, saía das reuniões com mais certezas acerca das notas que ia lançar.

Como já expliquei, a avaliação final de cada período letivo é o resultado da observação da avaliação formativa e do comprimento de parâmetros específicos para cada matéria lecionada, assim como da área dos conhecimentos e da aptidão física. No fundo, é o resultado da consolidação de conhecimentos e desenvolvimento durante as aulas, metodologia da qual sou apologista.

Devo confessar, porém, que o momento de avaliação foi o que mais ansiedade e desconforto me causou em todo o processo pedagógico. Senti, especialmente no 2º e 3º período alguma tensão nas turmas, sobretudo a do 11º, devido às notas não corresponderem à expectativa dos alunos. Pude perceber, inclusive, algum descontentamento nas primeiras aulas após as paragens entre períodos, particularmente no início do 3º período.

Devo realçar, igualmente, que está previsto pelo departamento que a última aula de cada período seja dedicada à autoavaliação. Foram, sem qualquer dúvida, as aulas que mais me custou lecionar, por não estar habituado à pressão e exigência de expectativas dos alunos. Ainda assim, apesar do desconforto, foi algo que tive de aprender a lidar e certamente me deu bagagem para as próximas avaliações.

De um modo geral, a avaliação foi, sem qualquer dúvida, o momento do estágio onde me senti mais ansioso, sobretudo pela grande expectativa de notas criadas pelos alunos, que muitas vezes não correspondiam aos critérios definidos pela escola. Porém, alberguei sempre a avaliação com base nos meus dados e nos parâmetros definidos pelos critérios de avaliação. Desta forma, e com o apoio do professor Horácio, estava seguro acerca das notas finais de cada aluno.

4.4 Direção de Turma

Ser diretor de turma é umas das funções adjacentes à vida de professor. O facto de liderarmos uma turma torna com que esse grupo de aluno seja inteiramente da nossa responsabilidade em todo o tipo de questões da vida académica e não só. O papel do diretor de turma é de tripla função, pois tem de ser a ponte entre os alunos, os professores e os encarregados de educação (Boavista & Sousa, 2003), acumulando todo o processo burocrático e complexo que interliga estas três figuras do ensino. Podemos, então, dizer que o diretor de turma é uma peça fundamental na gestão pedagógica da escola, ocupando uma posição deveras significativa.

Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de acompanhar algumas (as que me foram permitidas) reuniões de direção de turma. Ainda que o meu professor orientador cooperante não tivesse uma direção de turma, a escola permitiu que eu acompanhasse algumas das reuniões.

Da minha experiência, mais como espectador, pude perceber que o papel do diretor de turma, além de assegurar a articulação entre aluno, professor e encarregado de educação, tem vários deveres e responsabilidades. O diretor de turma é responsável por coordenar algumas atividades e estratégias educativas tendo em vista o sucesso dos alunos pelo qual é responsável, gerir os conflitos entre provenientes da relação entre o aluno e professor e de aluno com aluno e, não menos importante, encontrar estratégias para a integração e orientação do aluno na vida escolar.

Esta última frase foi talvez a que mais fez sentido durante as reuniões que pude assistir. Pude perceber que o diretor de turma é responsável por alertar os restantes professores acerca de alunos com problemas familiares ou sociais, que, naturalmente, podem influenciar negativamente a sua prestação na escola e, igualmente, condicionar socialmente o aluno. Na verdade, tivemos um caso de um aluno do 11º, por sinal com excelente prestação no ano anterior, que, devido a alguns problemas familiares e baixa autoestima, encontrava-se altamente condicionado na vida escolar. A diretora de turma pediu a todos os professores que estivessem vigilantes a qualquer sinal proveniente por parte do aluno, pois deveria ser acompanhado com grande foco de atenção. A juntar a esta informação, a diretora revelou também que a sua aula favorita era a de Educação Física, sendo que tanto eu como o professor Horácio devíamos continuar a motivar o aluno.

Com esta informação pude estar mais atento a certos sinais do aluno em questão. Curiosamente, como era quase sempre o primeiro aluno a chegar ao local de prática de educação física, eu fazia questão de interagir socialmente com ele durante os minutos antes do início da aula. Obviamente, evitava qualquer questão pessoal ou da sua vida privada.

Por ser um aluno de baixa aptidão física, tentei ao máximo evitar a sua desmotivação quando elaborei algum exercício de maior dimensão cardiovascular. Nos jogos da “apanhada”, por exemplo, nunca o meti sozinho a apanhar os colegas, estando sempre acompanhado de um ou mais alunos, desviando, assim o foco de atenção sem nunca lhe retirar qualquer papel de relevância.

Ao longo do ano, foram realizados vários acompanhamentos mais específicos a determinados alunos e pude constatar que a diretora de turma tinha grande preocupação na

integração de toda a turma. Talvez por ser mesmo esse o projeto educativo da escola, senti que a direção de turma estava sempre bastante focada no especto da integração social.

Foram também realizados vários contactos com os encarregados de educação para projetos que articulassem atividades de turma entre os pais e alunos, promovendo a participação de ambos.

Não menos importante, o diretor de turma procurou sempre resolver alguns problemas de cariz comportamental ou de gestão de estratégias de ensino-aprendizagem com os professores. Foi o caso da professora de matemática, onde existiu uma enorme vaga de queixas acerca da metodologia aplicada pela professora, que não eram do agrado da turma. A diretora de turma procurou encontrar uma solução que, tendo em conta as especificidades e expetativas da turma, melhorasse o rendimento e prestação dos alunos.

As reuniões da direção de turma permitiram-me perceber que tipo de responsabilidades estão inerentes a este cargo particular. Percebi a sua importância e a dinâmica que oferece na relação entre os professores, alunos e encarregados. Percebi, também, que é dado grande foco a questões de integração e é dada grande atenção ao meio familiar e social dos alunos. Além disso, pude entender que é nestas reuniões que se discutem e encontram estratégias com foco no desenvolvimento e desempenho dos alunos.

Foi, sem qualquer dúvida, um ponto de grande interesse do meu estágio e considero que a minha participação, ainda que de certa forma silenciosa, foi extremamente proveitosa para o meu futuro como professor.

5. III DIMENSÃO – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA EM RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

No que concerne a esta dimensão, tentei sempre ter uma relação saudável com a toda a comunidade da escola. Já referi anteriormente acerca da importância de uma relação próxima e benévola com os colegas docentes, não docentes e alunos. O projeto educativo da AEJD já nos chama a atenção para a importância da integração e sentido de comunidade. Sendo a escola um local de muita diversidade cultural, é importante que estejamos preparados para lidar com ideologias diferentes das nossas. Do meu ponto de vista, um professor tem obrigatoriamente de estar preparado para receber e participar ativamente na inclusão de toda a comunidade. Logicamente, tentei ser parte atuante desta forma de pensar e participei para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar. Estive envolvido em praticamente todas atividades que fossem adequadas à Educação Física.

O primeiro momento sucedeu-se em Outubro, quando, num passeio de dois dias organizado pelo professor Horácio, as minhas turmas tiveram oportunidade de se deslocar ao Bombarral para praticarem desportos de aventura e de exploração. Desde Paintball, Surf, Canoagem ou Karting, os alunos puderam disfrutar de alguns desportos menos comuns. Foi um momento de extrema importância para a relação com os meus alunos pois pude interagir num contexto diferente do das aulas e cimentar os níveis de confiança entre aluno e professor.

O segundo momento foi em Abril, quando um grupo de alunos proveniente da Polónia esteve hospedado em Faro e trocaram experiências de intercâmbio com alunos da Escola. Juntamente com o professor Horácio e o meu colega estagiário, organizamos algumas atividades desportivas para os alunos da Polónia e da AEJD. Efetuamos um grupo de Canoagem, outro de Surf, um de Voleibol e, por fim, um de Futebol. Os alunos podiam assim praticar as referidas modalidades enquanto trocavam experiências e criavam amizades.

Por fim, já em Junho, o meu colega estagiário efetuou a elaboração de um fim-de-semana desportivo direcionado para a relação entre pais e filhos, onde os alunos eram convidados a trazer os pais para a realização de prática desportiva na Escola. A organização do evento contou com o meu apoio e do professor Horácio, que pudemos ver in loco um momento de grande fraternização entre professores, pais e alunos em conjunto pela atividade física.

5.1 Desporto Escolar

Além da atribuição de duas Turmas, o estágio remete-nos para as funções de liderança numa equipa de desporto escolar. A AEJD tem uma grande tradição de desporto escolar, oferecendo várias modalidades, usufruindo ao máximo dos excelentes espaços e infraestrutura de que dispõe.

Particularmente, estive, juntamente com o professor Horácio a liderar uma equipa de voleibol, para todos os escalões e ambos os géneros. Ao longo do ano, a equipa teve cerca de 35 alunos inscritos, sendo que cerca de 1/3 foram raparigas. Os treinos eram realizados às terças-feiras e quintas-feiras das 18h30 às 20h00 no espaço coberto da escola.

A nível de competição, foram realizados vários jogos durante o ano letivo. Neste caso, o Algarve é dividido entre as zonas Barlavento (Portimão, Lagos, Silves, Armação de Pêra e Albufeira) e Sotavento (Faro, Olhão, Loulé, Quarteira, Tavira e Vila Real Santo António).

Desta forma, passam as duas melhores equipas de cada grupo de zonas para uma semifinal e respetiva final. O vencedor regional tem direito a participar no evento nacional. Tanto a nossa equipa Masculina, como a equipa Feminina, ganharam vários jogos da competição regional, sem, contudo, conseguirem o acesso à fase nacional.

Dentro do desporto escolar, pretendi obviamente ajudar e liderar sempre que o professor Horácio me solicitou. Particparei ativamente nos treinos e nas reuniões do desporto escolar. Sempre que possível, desloquei-me com a equipa às respetivas escolas adversárias para acompanhar os atletas. Tanto eu como o meu colega estagiário, pudemos, com a permissão do professor Horácio, liderar as equipas durante os jogos. Foram momentos de aprendizagem, pois o contexto do desporto escolar é significativamente diferente do de aula. Porém, terminei a experiência de Desporto Escolar ciente de que me ajudou a entender como liderar uma equipa, algo que tem um grande “transfer” para o momento de aula. Em termos de visão, acredito que o desporto escolar me fez crescer no tipo de treinos e exercícios a implementar, assim como uma visão mais competitiva da escola, sendo mais próxima do que se pratica nos clubes.

6. IV DIMENSÃO – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

OS EFEITOS DA AMEAÇA DE ESTEREÓTIPO DE GÉNERO NA APRENDIZAGEM MOTORA DE FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pedro Beleza¹, Paula Rodrigues^{1,2}

¹ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Instituto Piaget Almada

²KinesioLab, Research Unit in Human Movement Analysis, Instituto Piaget, Almada, Portugal

Resumo

A emancipação do futebol feminino trouxe novas questões sobre a problemática dos estereótipos de género nesta modalidade desportiva. Mais recentemente, alguns estudos abordam, também, a questão dos efeitos das ameaças de estereótipo no género feminino nas aprendizagens motoras do futebol. O objetivo deste estudo foi investigar se existia influência da ameaça de estereótipo no desempenho de uma aprendizagem motora do futebol durante as aulas de Educação Física. A todos os participantes foi aplicado um teste de retenção (Heidrich, 2013), que consistiu em percorrer um percurso em drible com a bola controlada. Cada participante dispôs de quinze tentativas para a realização da tarefa (7 na fase de aquisição e 5 na fase de retenção). Antes do momento da prática, os participantes receberam instruções acerca da tarefa, que a descrevia como envolvendo habilidades agilidade e coordenação, onde as mulheres têm um desempenho melhor que os homens (Grupo Estereótipo Positivo – GEP), ou como envolvendo habilidades de força e potência, onde os homens têm um desempenho melhor que as mulheres (Grupo Estereótipo Negativo – GEN). Os resultados não demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de Estereótipo Positivo, Estereótipo Negativo e Controle. Porém, no género masculino, observou-se uma melhoria no desempenho ao longo da prática na fase aquisição e retenção. Neste sentido, é possível concluir a não existência da influência da ameaça de estereótipo no desempenho motor da tarefa de futebol no género feminino nas aulas de Educação Física, bem como uma melhoria, no desempenho motor da tarefa, por parte do género masculino, independentemente do estereótipo, durante a fase de aquisição e retenção.

Palavras-chave: Estereótipo de Género, Futebol, Educação Física.

Abstract

The emancipation of women's football brought new questions about the problem of gender stereotypes in this sport. More recently, some studies also addressed the question of the effects of stereotype threats in the female gender on motor learning in football. The aim of this study was to investigate whether there is an influence of the threat of stereotypes on the performance of motor learning in soccer during Physical Education classes. A retention test was applied to all participants (Heidrich, 2013), which consisted of running a dribbling course with the ball controlled. Each participant had fifteen attempts to perform the task (seven in the acquisition phase and five in the retention phase). Before practice, the participants received instructions about the task, which described it as involving agility and coordination skills, where women perform better than men (Positive Stereotype Group - GEP), or as involving strength and power skills, where men perform better than women (Negative Stereotype Group – GEN). We did not find statistically significant differences between the Stereotype Positive, Stereotype Negative, and the Control group. However, in males, there was an improvement in performance throughout the practice in the acquisition and retention phase. In this sense, no influence of the stereotype threat was found in the motor performance of the task in females in Physical Education classes, as an improvement in the motor performance of the male gender, regardless of the stereotype, during the acquisition and retention phase.

Keywords: Stereotype threat, Female Gender, Football, Physical Education.

Introdução

Se olharmos de forma geral, o nosso mundo está marcado por estereótipos acerca do papel do homem e da mulher no seio da sociedade. Esses papéis sociais vieram a desenvolver-se fortemente e as desigualdades de géneros não estão hoje tão marcadas e implícitas como no final do século XX. Esta evolução deve-se, em grande parte, à influência dos media e dos estudos científicos. Cada vez mais assistimos à discussão de diferentes questões sobre a desigualdade entre homens e mulheres em diversas áreas da sociedade (Moura, 2021).

Uma das áreas que ainda consta com grande desigualdade de géneros é o desporto. O futebol é um dos grandes pilares desta discrepância de género no desporto, sendo que esta modalidade foi durante muito tempo reservada aos homens. Na verdade, temos de recuar até 1920 para encontrar os primeiros jogos a nível internacional organizado para mulheres (Cucui, 2019).

A prática do futebol foi, durante muitos anos, afastada do género feminino através de argumentos de carácter biológico, cultural e psicológico (Júnior & Darido, 2002). No futebol, assistimos, desde o seu início até aos dias de hoje, a um longo período de desenvolvimento e progresso, com a formação de novas ideias nas metodologias de treino ou ainda nos treinos dos próprios jogadores. Porém, o futebol continua a ser considerado um jogo duro, definido pela força e dinamismo, sendo ainda hoje um desporto de grande prática e influência masculina (Cucui, 2019).

Podemos averiguar facilmente esta premissa pela quantidade de atletas, de cada género, registados na modalidade em Portugal. Segundo a Federação Portuguesa de Futebol, existem 197060 atletas masculinos registados, enquanto o número de praticantes de futebol feminino é de apenas 12005 (FPF, 2022). Ainda que os números sejam incrivelmente díspares, a verdade é que a tendência para o crescimento do futebol feminino é bastante alta, pois em 2011 o número de atletas femininos no futebol era de apenas 6012. Segundo a mesma organização, é esperado que até 2025, em Portugal, existam cerca de 20000 atletas femininas praticantes de futebol.

Ainda que, como referido, o crescimento do futebol feminino seja uma realidade à vista de todos, é preciso entender que tipo de discrepâncias e desigualdades de género existem no futebol.

Neste prisma, o futebol é, desde cedo, incutido como um desporto para rapazes. Em qualquer recreio ou espaço desportivo facilmente encontramos um grupo de rapazes a disputar uma bola de futebol. O mesmo não se pode dizer de um grupo de raparigas. Com isto, sabemos que existe influência direta dos pais e da cultura social na construção de toda a nossa identidade, incluindo a desportiva. O meio envolvente, assim com os pais, os irmãos ou os amigos influenciam o tipo de desporto que a criança vai praticar (Junior, 2015). Na verdade, é dado um grande ênfase por parte dos pais à competição e carreira desportiva, muitas vezes em detrimento da qualidade de vida e hábitos saudáveis, para legitimar o futebol como o desporto a ser praticado pelos filhos (Junior, 2015). Já as raparigas estão também condicionadas pelo preconceito de género desde cedo, pois o futebol, sendo visto como um desporto masculino e sem futuro para o género feminino, desencoraja a prática por parte das raparigas (Junior 2015).

Se virarmos a nossa tenção para o ensino, o preconceito de género nas aulas de Educação Física é também uma forte realidade. Um estudo efetuado por Bortollin (2011) alerta que as raparigas, durante as aulas de Educação Física, ainda sentem enormes desigualdades e até

exclusão por parte género masculino na hora de efetuar a prática de futebol. O preconceito por parte dos rapazes é justificado com a falta de competências técnicas e táticas das colegas de turma, o que leva, em alguns casos, a que a professora divida a turma em grupos de género para executar a prática de futebol (Bortollin, 2011). Há autores que inclusive revelam a existência de uma especialização precoce dos rapazes para a prática de futebol que vai influenciar diretamente a participação e igualdade de oportunidades do género feminino para melhorar e desenvolver as habilidades motoras inerentes a esta prática desportiva (Santiago, 2017).

Outro estudo feito por Preece e Bullingham (2022) aponta que alguns professores de Educação Física, apesar de entenderem a importância da problemática da desigualdade de género, afirmam que a Educação Física não consegue eliminar a diferença de género no desporto, culpando, em alguns casos, a construção do currículo do ensino e a, ainda, cultura vigente de estereótipo negativo para com a mulher no desporto.

Neste cenário, o papel do professor deve passar pela inclusão de todos os alunos e, igualmente, combater a discriminação de género (Vedove, 2021). Na verdade, o professor de educação física deve possuir estratégias e regras para contrariar as desigualdades de competências motoras e permitir o desenvolvimento e integração de todos os alunos (Vedove, 2021).

Este preconceito pré-estabelecido para com o género feminino no futebol e nas aulas Educação Física está bem documentado em alguns estudos. Sousa (2005), ressalva que os estereótipos de género estão presentes ainda na comunicação, nas atitudes, comportamentos e na consciência dos alunos relativamente a alguns momentos nas aulas de Educação Física, sendo um grande limitador da escolha dos alunos por determinadas modalidades desportivas. Mas mais do que limitador, alguns estudos revelam que as expectativas e atitudes podem influenciar o desempenho e, também, a aprendizagem das habilidades motoras (Wulf et al, 2012). A introdução de feedbacks motivacionais, que realcem determinados aspetos fisiológicos pode influenciar positivamente a evolução da competência e performance motora (Heidrich, 2013).

Ainda dentro dos fatores motivacionais e a sua influência direta no desempenho motor, alguns estudos falam acerca da ameaça do estereótipo. Este conceito define que quando pertencemos a um grupo socialmente estereotipado, o desempenho vai ser afetado, provocando um deslocamento de desempenho no sentido esperado pelo estereótipo (Paulo, 2014).

Um dos estudos acerca de ameaça de estereótipo concluiu que as mulheres, comparativamente aos homens, tinham pior desempenho em testes de matemática. Porém, tal situação só ocorria quando as mulheres eram avisadas de que, historicamente, os homens se superiorizavam em relação a elas (Spencer, Steele e Quinn, 1999).

Estudos mais recentes, porém, abordam a questão da ameaça de estereótipo, com função motivacional no desporto, sobre o impacto no desempenho e aprendizagem motora, especialmente acerca do papel de género das mulheres, tipicamente alvo de preconceito social (Cardozo, 2018). No fundo, o conceito da ameaça de estereótipo na prestação motora revela que só o facto das mulheres pertencerem a um grupo socialmente estereotipado vai condicionar negativamente a prestação para as tarefas relativas a esse estereótipo, independentemente do contexto (Armenta, 2010).

No âmbito da aprendizagem motora e os efeitos da ameaça de estereótipo, enquadra-se o estudo feito por Heidrich (2013). Neste estudo, a autora procurou, através de um protocolo de retenção de aprendizagem, encontrar evidências dos efeitos dos estereótipos na aprendizagem motora no futebol feminino. Heidrich utilizou três grupos (grupo de ameaça de estereótipo, grupo de ameaça de estereótipo reduzida e grupo de controle), para a execução de uma tarefa, que consistiu em driblar cones com uma bola de futebol no menor tempo possível. Os grupos repetiram o mesmo exercício 24 horas depois (protocolo de retenção). Estes três grupos receberam, também, a ativação da ameaça de estereótipo antes da tarefa. Ao grupo da ameaça de estereótipo foi informado que a tarefa evidenciava as “habilidades atléticas de força e potência, onde normalmente as mulheres desempenham pior do que os homens. Ao grupo de ameaça de estereótipo reduzido foi informado de que a tarefa evidenciava as habilidades de “agilidade e coordenação, onde as mulheres normalmente desempenham melhor do que os homens”. Ao grupo de controle não foi dada qualquer ativação, sendo apenas informados acerca da tarefa a realizar. Heidrich, concluiu que existe uma influência direta dos efeitos dos estereótipos no desempenho motor, pois o grupo de ameaça de estereótipo reduzido mostrou vantagens de performance na execução da tarefa comparativamente ao grupo de ameaça de estereótipo.

Se olharmos para o Ensino, na Educação Física o futebol é uma modalidade coletiva obrigatória em todos os níveis escolares. Sendo o papel do professor de Educação Física importante no combate às desigualdades de género, podemos assim questionar se os efeitos das ameaças de estereótipos e preconceitos para com as mulheres no futebol afetam ou não o desempenho motor no futebol durante as aulas Educação Física.

Objetivo de Estudo

Como professor de educação física, de todas as modalidades que lecionei aos meus alunos, o futebol foi, sem sombra de dúvida, a modalidade onde verifiquei uma maior disparidade de habilidade motora e técnica entre os géneros. Perante esta situação, e tendo como base os estudos na literatura, é importante perceber melhor as razões para tal conjuntura e, sobretudo, entender se os estereótipos de género acerca do futebol que, por diversas vezes assumimos como certos, correspondem à realidade.

Desta forma, o presente estudo tem por objetivo analisar, através de um protocolo de retenção de aprendizagem usado por Heidrich (2013), se a ameaça de estereótipo é capaz de anular o preconceito de género e influenciar positivamente o desempenho motor no futebol durante as aulas de Educação Física.

Ainda que o alvo do estudo seja o género feminino, o mesmo o protocolo de retenção de aprendizagem foi também realizado a um grupo de rapazes, de forma a percebermos eventuais diferenças de desempenho e, igualmente, impactos dos estereótipos no género masculino.

METODOLOGIA

Amostra

Fizeram parte desta amostra 38 alunos de turmas do 10º e 11º de uma Escola em Faro. Do 10º ano participaram 19 alunos (8 masculinos e 11 femininos). Do 11º ano participaram 19 alunos (6 masculinos e 13 femininos), com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos.

Em cada turma, os alunos participantes foram distribuídos aleatoriamente em três grupos: grupo de preconceito positivo, grupo de preconceito negativo e grupo de controle.

As vinte e quatro raparigas foram divididas em:

- oito no grupo preconceito positivo (4 do 10º e 4 do 11º)
- nove no grupo de preconceito Negativo (4 do 10º e 5 do 11º)
- sete no grupo de Controle (3 do 10º e 4 do 11º)

Os catorze rapazes foram divididos em:

- cinco no grupo de preconceito Positivo (2 do 10º e 3 do 11º)
- quatro no grupo de preconceito Negativo (2 do 10º e 2 do 11º)
- cinco no grupo de Controle (4 do 10º e 1 do 11º)

Os participantes efetuaram a tarefa em contexto de aula de Educação Física. De forma a salvaguardar os dados do estudo, todos os alunos envolvidos na coleta de dados participaram de forma voluntária, não tinham experiência prévia com a tarefa e também não frequentavam clubes de futebol.

Instrumento:

Para a execução da tarefa foi aplicado um protocolo de retenção de aprendizagem, que prevê a execução da mesma tarefa 24 horas depois (Heidrich, 2013).

Os materiais utilizados foram uma bola de futebol e seis cones como obstáculos. De forma a controlar o tempo executado para a realização da tarefa, foi utilizado um cronómetro digital.

Para a ativação da ameaça de estereótipo de género, foi implementado um Texto Informativo (Anexos 1 e 2) (Heidrich, 2013), com a apresentação da tarefa, a descrição da mesma e a ameaça de estereótipo de género pré-estabelecidos em cada grupo.

Antes do início da fase de retenção foi efetuada uma questão relacionada com a execução da tarefa, onde os participantes diziam, individualmente, de 1 a 10 o quão confiantes estavam para melhorar os tempos alcançados na fase de aquisição.

Procedimentos

Os participantes efetuaram o trajeto de forma individual e foram divididos aleatoriamente em 3 grupos: Grupo Estereótipo Positivo (EP), Grupo Estereótipo Negativo (EN) e Grupo de Controle (GC). Antes do início da tarefa, os grupos Estereótipo Negativo e Estereótipo Positivo receberam um texto informativo em que a ameaça de estereótipo era ativada (positivo ou negativo), assim como informação acerca da tarefa.

Para o grupo EN o texto descrevia a tarefa como envolvendo as capacidades de força e potência, onde os homens têm, normalmente, melhor desempenho que as mulheres.

Para o grupo EP o texto descrevia a tarefa como envolvendo as capacidades de agilidade e coordenação, onde as mulheres têm, normalmente, melhor desempenho que os homens.

Para o Grupo de Controle foi apenas introduzido um texto sem estereótipo, descrevendo a tarefa a realizar.

Para o começo da tarefa, o aluno participante deveria posicionar a bola sobre a linha de partida/chegada e, ao comando do pesquisador, que fazia uma contagem decrescente de “3,2,1” e no final dizia “vai”, iniciava, de imediato, o percurso. O cronômetro era parado assim que o participante cruzava a linha de chegada com a bola. Após o final de cada tentativa era dado o feedback do tempo realizado ao participante.

A fase de aquisição foi realizada no dia 24 de Maio durante a aula de Educação Física e comportou a realização de 7 tentativas sucessivas do trajeto completo (ida e volta). Entre cada tentativa os participantes tinham 30 segundos de descanso.

Após 48 horas, no dia 26 de Maio, também durante a aula de Educação Física, os mesmos participantes iniciaram a realização da fase de retenção. Antes do início da tarefa, foi pedido a todos os participantes que indicassem de 1 a 10 sobre o quão confiantes estavam para melhorar os tempos realizados na fase de aquisição.

Após a questão, os participantes iniciaram a fase de retenção, constituída por 5 tentativas do mesmo trajeto, com os mesmos 30 segundos de intervalo por cada tentativa. Não foi adicionada nenhuma informação na fase de retenção a qualquer dos grupos.

A recolha de dados e realização da tarefa foi autorizada pelo Agrupamento de Escolas João de Deus (anexo 1)

Análise de Dados

Utilizou-se a estatística descritiva, com média e desvio padrão. Para verificação das diferenças entre os grupos foi utilizada inicialmente a média dos valores de cada tentativa em relação ao tempo de realização do percurso em cada fase. Na fase de aquisição utilizou-se uma ANOVA 3(estereótipo positivo, estereótipo negativo, controle) X 7 (tentativas), com medidas repetidas no último fator. No teste de retenção manteve-se o procedimento, ANOVA 3 (estereótipo positivo, estereótipo negativo, controle) X 5 (tentativas), com medidas repetidas no último fator. Para a realização dos procedimentos estatísticos foi utilizado o *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 26.0) e adotado um nível alfa de significância de 5%. O teste de LSD foi utilizado para verificar eventuais diferenças específicas entre grupos, quando necessário.

Resultados

Fase de aquisição:

Em cada grupo de género, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos controle (GC), estereótipo positivo (GEP) e estereótipo negativo (GEN), nem a interação entre grupo e tentativas demonstrou um efeito significativo ($p > 0,050$). Porém, no género masculino, pode observar-se uma melhoria no desempenho ao longo da prática da fase

de aquisição ($F_{(6,6)} = 4,527$, $p = .044$, $\text{Eta}^2 = .819$), sendo esta traduzida pela redução em termos gerais do tempo de realização do percurso nas sete tentativas (Figura 1).

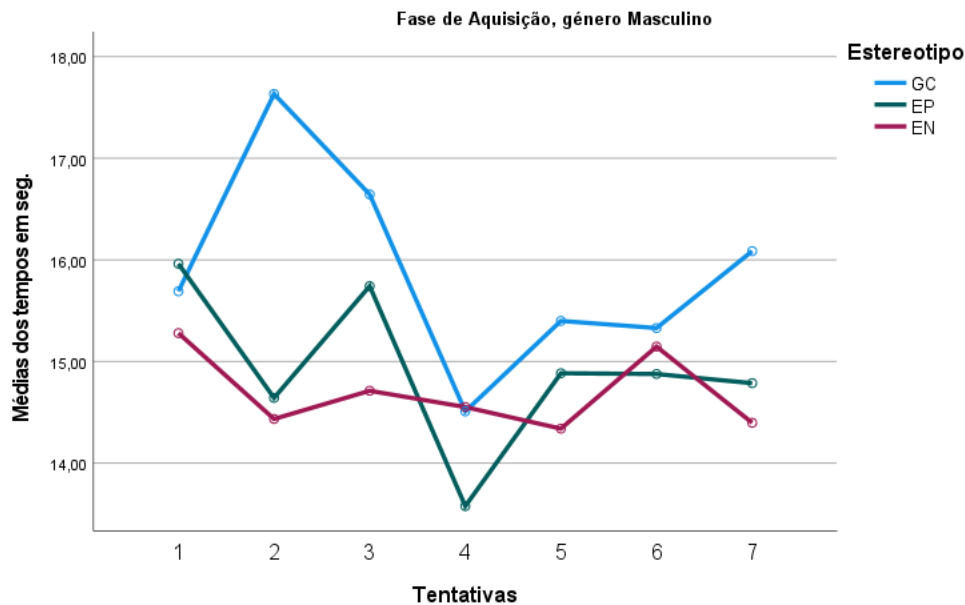


Figura 1 – Tempos por estereótipo na fase de aquisição no gênero masculino.

Fase de retenção:

Na fase de retenção, e no gênero feminino, a ANOVA não demonstrou diferenças significativas entre os grupos ($F_{(2, 21)} = 0.153$, $p = .859$, $\text{Eta}^2 = .014$), e entre as tentativas ($F_{(4, 18)} = 2,270$, $p = .102$, $\text{Eta}^2 = .335$), não se tendo, de igual forma, constatado nenhuma interação entre tentativas e grupos ($F_{(8, 38)} = .301$, $p = .961$, $\text{Eta}^2 = .060$).

Resultados distintos foram observados no gênero masculino no que diz respeito ao efeito do fator tentativas, revelando-se estatisticamente significativo ($F_{(4, 8)} = 4,628$, $p = .031$, $\text{Eta}^2 = .698$). Foi observada uma redução do tempo de realização do percurso ao longo das tentativas (Figura y). Nenhuma interação entre tentativas e grupos foi constatada ($F_{(8, 18)} = 1.038$, $p = .445$, $\text{Eta}^2 = .316$).

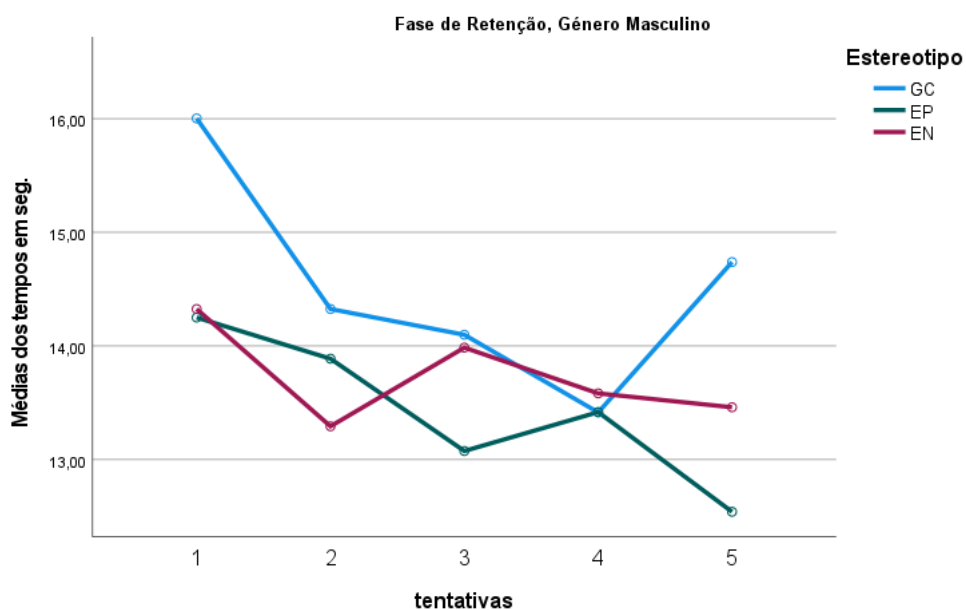


Figura 2 – Tempos por estereótipo na fase de retenção no gênero masculino.

Como é possível verificar na tabela 1, independentemente do estereótipo foram encontradas diferenças significativas (media e desvio padrão) para as sete tentativas de aquisição e cinco de retenção. Neste caso, em todas as variáveis se observaram diferenças entre os gêneros. Mais especificamente, os rapazes, em todas as variáveis, obtiveram valores mais reduzidos revelando um desempenho mais elevado na realização da tarefa.

Tabela 2 - Média e desvio padrão independentemente do estereótipo na fase de aquisição e retenção

Tentativas	Gênero	N	Média±DP	p
AQ1	Masculino	14	15,65±3,58	0,003
	Feminino	24	19,55±3,06	
AQ2	Masculino	14	15,86±3,70	0,005
	Feminino	24	19,46±3,19	
AQ3	Masculino	14	15,83±3,75	0,003
	Feminino	24	19,80±3,23	
AQ4	Masculino	14	14,25±2,61	<0,001
	Feminino	24	19,57±3,56	
AQ5	Masculino	14	14,95±3,84	<0,001
	Feminino	24	19,87±4,22	
AQ6	Masculino	14	15,14±3,25	<0,001
	Feminino	24	19,16±2,66	
AQ7	Masculino	14	15,23±3,29	<0,001
	Feminino	24	19,08±2,61	

R1	Masculino	14	15,02±3,13	<0,001
	Feminino	24	19,44±3,02	
R2	Masculino	14	13,90±2,46	<0,001
	Feminino	24	19,19±3,70	
R3	Masculino	14	13,77±2,55	<0,001
	Feminino	24	18,53±2,77	
R4	Masculino	14	13,46±2,49	<0,001
	Feminino	24	18,31±2,18	
R5	Masculino	14	13,74±3,10	<0,001
	Feminino	24	18,43±2,63	

Discussão de Resultados

O objetivo deste estudo foi perceber se, através de um protocolo de retenção de aprendizagem com ativação de estereótipo, seria possível melhorar o desempenho de uma tarefa de futebol durante as aulas de educação física.

Em breves traços, os resultados mostraram que a ameaça de estereótipo não teve impacto no desempenho durante a realização da tarefa de futebol em nenhum dos grupos de estereótipo. Neste âmbito, tanto no género feminino como no género masculino não houve influência da ameaça de estereótipo, positivamente ou negativamente, durante as fases de aquisição e retenção. Além disso, não existiu melhoria por parte do género feminino entre a fase de aquisição e retenção, em nenhum dos grupos de estereótipos.

Desta forma, o nosso estudo não corrobora as investigações que concluíram que a ameaça de estereótipo pode contribuir positivamente para um maior desempenho (Heidrich, 2013, Burkle et al, 2020, Paulo, 2014). Autores como Steele e Quinn (1999, citado em Heidrich, 2013) determinaram que só o facto de pertencermos a um determinado grupo estereotipado vai, automaticamente, influenciar negativamente a nossa prestação numa determinada tarefa. Com base nesta ideia, Heidrich (2013) concluiu que, através da ativação de uma ameaça de estereótipo positiva, era possível reverter o preconceito de género no futebol e aumentar o desempenho das mulheres durante uma tarefa. Ainda que o contexto seja ligeiramente diferente, o nosso estudo não corrobora a conclusão da autora.

Por outro lado, o nosso estudo permite concluir que existe uma clara melhoria no desempenho por parte do género masculino, independentemente do estereótipo, durante a fase de aquisição e retenção. Por outras palavras, os rapazes melhoraram a prestação na tarefa reduzindo o tempo realizado no percurso ao longo das tentativas na realização da tarefa em todas as variáveis, comparativamente ao género feminino. É necessário realçar que nenhum dos participantes do género masculino era ou foi praticante da modalidade em contexto de clube. No fundo, ambos os géneros estavam em igualdade no que concerne à prática da modalidade de futebol, mas o contexto social e cultural da sociedade portuguesa pode explicar o melhor desempenho do género masculino. Em relação a este aspeto, estes resultados vão ao encontro da ideia de que o género masculino, pela pressão social e cultural (Junior, 2015), entram em contacto, desde muito cedo, com a prática do futebol. Este contexto muito específico, permite

aos rapazes desenvolver habilidades motoras como o equilíbrio, a motricidade fina e a velocidade de reação com bola (Freire, 2006) que são essenciais para a prática de futebol. Esta especialização precoce pode explicar as diferenças de desempenho durante a realização da tarefa. Ainda dentro desta temática, é importante ressaltar que o futebol na escola é visto como um espaço de domínio masculino o que limita a participação e igualdade de oportunidades do género feminino para desenvolver as habilidades motoras de forma precoce, como acontece com o género masculino (Santiago, 2017). Neste caso em específico, a tarefa proposta neste estudo consistia no drible de cones com a bola controlada, um exercício que requer essencialmente habilidades de coordenação motora, agilidade com bola e rápida mudança de direção. Tipicamente, são habilidades motoras que se desenvolvem de forma muito rápida quando existe contacto precoce com a modalidade de futebol (Menezes, 2020). Desta forma, é compreensível que a nossa conclusão vá de encontro à ideia de que o estereótipo de género no futebol feminino tem uma relação com o menor desenvolvimento destas habilidades motoras em comparação com o género masculino. Daí que, nos resultados por nós observados, as raparigas tenham um desempenho pior que os rapazes em todas as variáveis da tarefa.

Em suma, a tentativa de reduzir a ameaça de estereótipo, através de um feedback positivo e motivador, não teve consequências no desempenho da tarefa. Não obstante, compreendemos que é necessário contextualizar os resultados obtidos neste estudo e que estudos futuros deverão analisar melhor estas questões. O número reduzido de participantes foi uma das limitações do estudo, assim como o número de tentativas realizadas para cada participante. Na nossa opinião seria necessário um *n* mais alargado e um maior número de tentativas. Outra limitação é o facto de não termos encontrado estudos desta temática em Portugal. Compreendemos que, sendo Portugal um país culturalmente bastante ligado ao Futebol, seria importante entender melhor os efeitos que os estereótipos de género podem ter no crescimento do género feminino na modalidade.

Por fim, gostaríamos de sugerir que seria interessante a realização de um estudo semelhante numa fase precoce do ensino, onde, talvez, os estereótipos de género e a especialização motora não esteja tão marcada.

Referências

- Armenta, B. E. (2010). Stereotype boost and stereotype threat effects: the moderating role of ethnic identification. *Cultural diversity & ethnic minority psychology* –16:1 (2010), pp. 94–98; doi: 10.1037/a0017564 University of Nebraska.
- Burkle, B., Costa, L., Chiviacowsky, S., Harter, N. M., & Cardozo, P. (2020). Estereotipos de genero afetam o desempenho de uma habilidade motora de futebol em meninas. *Brazilian Journal of Motor Behavior*, 14(4), 178-179.
- Bortollin, A. M. P. (2011). “Futebol também é coisa de menina”: um estudo sobre o gênero feminino na escola. *Revista Univap*, 17(30), 100-112.
- Cardozo, P. L. (2018). Efeitos da ameaça do estereótipo de gênero na aprendizagem de habilidades motoras. Tese de Doutorado em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Brasil.
- Cucui, G.G. (2019). Feminin Football in the Physical Education and Sport System. 11th *Lumen International Scientific Conference Communicative Action & Transdisciplinarity in the Ethical Society*, Targoviste, Romania.
- Freire, J.B. (2006). *Pedagogia do futebol*. São Paulo: Autores associados.
- Federação Portuguesa de Futebol, (2022). Disponível em: <https://indd.adobe.com/view/c862c609-e8cd-495f-a7ed-96a0f4466d56>
- Heidrich, C. V. (2013). *Efeitos da ameaça do estereótipo na aprendizagem motora do futebol feminino*. Tese de Mestrado em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Brasil.
- Junior, C. J. (2015). Futebol: a influência dos pais na prática esportiva. *FACIDER-Revista Científica*, nº7 – ISSN 2316-5081
- Júnior, O.M.S. & Darido, S.C., (2002). A prática do futebol feminino no ensino fundamental. *Motriz*. Janeiro-Abril 2002, 8(1), 1-9.
- Menezes, G. D. B. (2020). Relação entre coordenação motora e agilidade em jovens jogadores de futebol. Tese de Mestrado em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Vedove, R. D. (2021). Futebol feminino: sua história e a busca pela igualdade. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

- Santiago, T. C. (2017). Questões de gênero e sexismo na prática do futsal feminino na escola. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade de Brasília.
- Sousa, M. (2005). Estereótipos de gênero na aula de educação física: estudo do caso dos/as alunos/as do 12º ano de escolaridade de uma escola do distrito do Porto. Trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Educação Física e Desporto, Universidade do Porto.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35(1), 4-28.
- Paulo, J. O. D. S. (2014). *Ameaça de estereótipo: efeitos da identidade racial, percepção intergrupar e sexo*. Tese de Mestrado em Psicologia do Trabalho em Contextos Internacionais e Interculturais, Universidade Lusófona.
- Preece, S., & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259-271.
- Wulf, G., Chiviacowsky, S., & Lewthwaite, R. (2012). Altering mindset can enhance motor learning in older adults. *Psychol. Aging* 27, 14–21.

7. REFLEXÃO FINAL

Cumprido tudo o que me propus no início deste relatório final de estágio, é tempo de fazer uma breve reflexão final.

Este ano letivo, e o momento de estágio em si, foi, sem dúvida alguma, a conjuntura mais enriquecedora da minha jornada para me tornar professor. Todos os ensinamentos e conhecimentos recebidos ao longo dos anos de licenciatura e mestrado prepararam-me para este momento final, repleto de sentimentos mistos e de muita aprendizagem.

Considero que o estágio foi exigente, trabalhoso, de altos e baixos, mas, sobretudo, gratificante e muito enriquecedor. A longo destes meses, não só coloquei em prática a minha formação e conhecimento como desenvolvi muitas habilidades e aptidões essenciais para me tornar um profissional com a qualidade que pretendo.

Nas quatro dimensões que abordei neste relatório final, considero que dei o melhor de mim em todos os aspetos, em prol dos meus alunos e de todos os que participaram comigo neste ano letivo tão especial.

Termino o meu estágio com sentimento de dever cumprido, e sobretudo, confiante e desejoso de abraçar a minha futura profissão.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. I. de. (1999). O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Boas, B. M. D. F. V. (2006). Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas críticas*, 12(22), 159-179.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente*. Movimento, 8 (1), 31-39.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10/11, 135-151.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296).
- Cruz, M., Santos, L. R., & Rodrigues, L. P. (2017). Orientações motivacionais de adolescentes praticantes de modalidades náuticas. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, V. Extra N1, 113-117.
- Direção Geral da Educação, (2022). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Felício H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no Estágio curricular. *Revista Educar*, Curitiba, UFPR. 32, 215-232.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191.
- Galvão, C & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia, *Revista da Educação* Vol. XXI. 165-178.
- Marques, A., Peralta, M., & Catunda, R. (2017). Educação Física: concepções e modelos. *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*, 29-51.

- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 53-85.
- De Moura, J. F. (2021). Educação Género & Sexualidade. (1ª ed). São Paulo: Editora Científica Digital.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2012). Former Des Enseignants Professionnels. Quelles Stratégies? Quelles Compétences?. (4ª ed.) Bruxelas: de Boeck.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- Vieira, F. (2015). As Orientações Educacionais dos Professores, o Currículo e a Promoção de Estilos de Vida Ativos em Educação Física. Tese de Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Didática da Educação Física e Desporto, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

9. ANEXOS

Anexo 1 – Autorização para Estudo científico realizado na dimensão IV.



INSTITUTO PIAGET
Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) / Almada

Realização de Estudo Científico

Venho por este meio pedir à direção da Escola Secundária João de Deus a permissão para efetuar uma colheita de dados para a realização de um estudo científico, referente à Dimensão IV (Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida) inserida na Prática de Ensino Supervisionada.

O estudo em questão tem como tema “Discriminação de género nas Aulas de Educação Física”, com incidência sobre os efeitos que os estereótipos de género podem ter na aprendizagem motora de modalidade de futebol durante as aulas.

A colheita de dados será executada durante as aulas de Educação Física, sob o consentimento informado dos alunos participantes.

Os dados recolhidos serão devidamente arquivados em acesso restrito e tratados apenas pelos responsáveis presentes neste projeto.

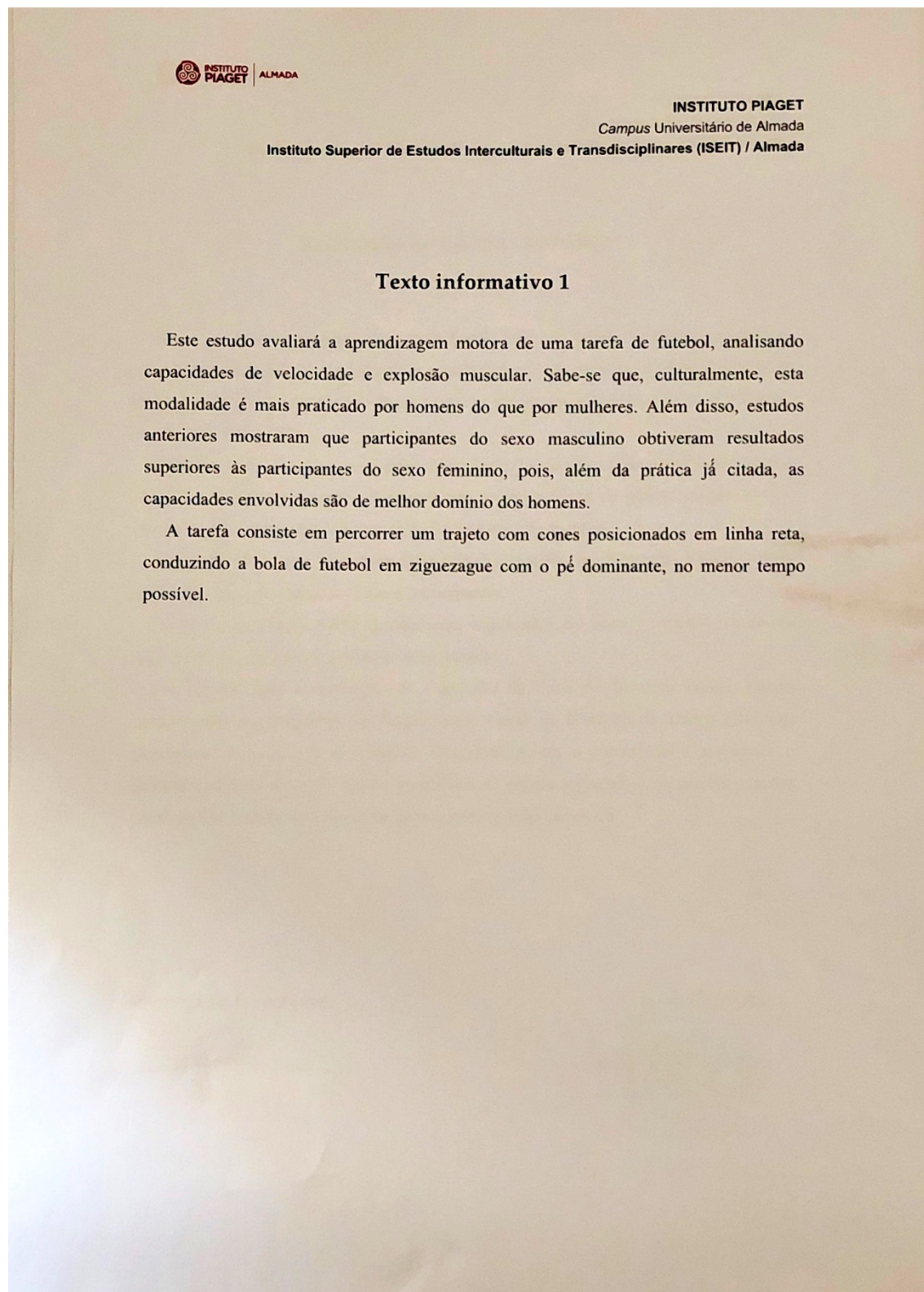
Este estudo teve a aprovação da Comissão de Ética do Instituto Piaget, dando cumprimento ao estipulado no Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), respeitando as regras de privacidade dos participantes e garantindo a segurança e confidencialidade das informações recolhidas. O estudo segue ainda as recomendações éticas da Declaração de Helsínquia para a investigação científica.

Investigador Responsável

A direção da Escola

24/05/2022

Anexo 2 – Texto informativo nº1 para ativação de Ameaça de Estereótipo Negativo para o
Estudo científico realizado na dimensão IV.



Anexo 3 – Texto informativo nº2 para ativação de Ameaça de Estereótipo Positivo para o
Estudo científico realizado na dimensão IV.

