U.PORTO

FACULDADE DE **DESPORTO**

2º CICLO - MESTRADO
PSICOLOGIA DO DESPORTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desenvolvimento Positivo no Futebol Jovem Feminino

Um olhar para a perspetiva formativa no contexto desportivo

André Filipe Moreira Teixeira

M

2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Teixeira, A. (2025). Relatório de Estágio Curricular. Pedagogia e Desenvolvimento Positivo no Futebol Jovem Feminino: Um olhar para a perspetiva formativa no contexto desportivo. Porto: Teixeira, A. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Desporto e Desenvolvimento Humano, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade Pessoal e Social; Desporto; Desenvolvimento Positivo Jovem; Pedagogia; Futebol Feminino;

Agradecimentos

À pessoa mais importante da minha vida, Cíntia, pelo apoio incondicional que sempre me deu desde o momento que nos conhecemos em todos os aspetos da minha vida, inclusive neste percurso, no qual também fez parte como colega de estágio.

Aos meus pais e irmã que sempre me ajudaram durante a minha vida inteira. por terem-me ensinado os valores e princípios que até hoje guiam-me no meu percurso e por sempre acreditarem em mim e nas minhas escolhas.

Ao meu orientador, Professor Nuno Corte-Real, e coorientadora, Professora Sara Mesquita, pelo acompanhamento, exigência e valioso contributo ao longo deste percurso e na preparação para o futuro profissional. Adicionalmente, a paciência e o empenho demonstrados, mesmo nos momentos em que a minha "personalidade" foi mais desafiante.

Ao Futebol Clube do Porto por ter-me fornecido esta oportunidade, num clube ao qual acompanho desde infância e pelo qual tenho uma grande paixão.

Aos colaboradores do clube que passavam mais tempo connosco, obrigado pelas amizades e acolhimento dado. Nem sempre foi fácil este ano, mas sabíamos que tínhamos sempre aquele grupo.

A todas as minhas atletas, que vão ficar para sempre no meu coração. Obrigado pelas memórias carinhosas e momentos passados.

À FADEUP pelo ensino, acolhimento e onde sempre me senti em casa. Obrigado pela oportunidade de estudar nesta grande instituição.

Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido ao longo da época desportiva de 2024/2025, junto de dois escalões (12-18 anos) de futebol feminino do Futebol Clube do Porto, no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Desporto e Desenvolvimento Humano, com especialização em Pedagogia e Desenvolvimento Humano. O documento relata o estágio num todo, demonstrando as atividades realizadas e propostas, abordando a sua contextualização e realizando uma reflexão final. Em relação à componente de investigação, contou com a participação de 32 atletas (Média de idades = 15,00), procurando analisar os níveis de desenvolvimento positivo jovem (DPJ) e de responsabilidade pessoal e social (RPS), tendo relevado que as atletas têm elevadas perceções sobre os seus níveis de responsabilidade pessoal (RP) e responsabilidade (RS) assim como médias altas nestas duas dimensões. A integração no clube e as interações com os diversos agentes desportivos foram aspetos fundamentais na minha experiência, portanto para além das reflexões específicas associadas a cada atividade realizada, o relatório conclui com uma reflexão crítica global com um foco especial no desenvolvimento profissional e pessoal, refletindo sobre as minhas experiências, como, por exemplo, "as lições" exigentes que foram necessárias assimilar, resultando na melhoria dos mecanismos de gestão emocional (autorregulação), entre outras, fundamentais para uma adaptação eficaz às exigências do contexto.

Palavras-Chave: Responsabilidade Pessoal e Social; Desporto; Desenvolvimento Positivo Jovem; Pedagogia; Futebol Feminino;

Abstract

This internship report was developed throughout the 2024/2025 sports season, within two age groups (12–18 years) of the women's football teams at Futebol Clube do Porto, as part of the requirements for obtaining a Master's degree in Sport Psychology and Human Development, with a specialisation in Pedagogy and Human Development. The document provides a comprehensive overview of the internship, detailing the activities carried out and proposed, and offers contextual information, concluding with a final reflection. Regarding the research component, the study involved 32 athletes (average age = 15.00), aiming to analyse levels of Positive Youth Development (PYD) and Personal and Social Responsibility (PSR). The findings revealed that the athletes held high perceptions of their personal (PR) and social responsibility (SR) levels, with overall high averages in both dimensions. Integration into the club and interaction with the various sports agents were key elements of my experience. Therefore, in addition to the specific reflections related to each activity, the report concludes with a comprehensive critical reflection that focuses particularly on my professional and personal development. This reflection explores the challenges faced, such as the demanding "lessons" that needed to be learned. It highlights improvements in emotional regulation mechanisms (self-regulation), among other aspects essential for effective adaptation to the demands of the context.

Keywords: Personal and Social Responsibility; Sports; Positive Youth Development; Pedagogy; Women's Football;

Índice Geral

I. INTRODUÇÃO 1

II. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO 3

III. PEDAGOGIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO NO DESPORTO 5

IV. ATIVIDADES DE ESTÁGIO 7

4.1 Departamento Psicologia 7

4.1.1 Criação de Ferramentas 7

Guião e "Template" para "Formulação de Objetivos" 7

4.1.2 Formações Anuais 9

"Jogadora à Porto" 9

4.1.3 Formações Contínuas – "Ética e Integridade" 10

"Ética e Integridade – Contextualização" 10

"O Bullying" 10

4.1.4 Iniciativa Promotora de Bons Comportamentos Parentais 15

4.1.5 Código de Identificação 22

4.2 Departamento Pedagogia 22

4.2.1 Formações Anuais 22

"A Importância do Investimento Escolar" 22

4.2.2 Protocolo de Acompanhamento e Intervenção Pedagógica 34

Acompanhamento Pedagógico – Protocolo de processo 34

Intervenção Pedagógica – Protocolo de processo 38

Estratégias educativas – Intervenção Pedagógica 42

4.2.3 Outras atividades no Departamento de Pedagogia 49

Responsável pela Sala de Estudos 49

Acreditação Federação Portuguesa Futebol/Futsal (FPF) – Critério 6 51

4.3 ATIVIDADES MRPS 52

4.3.1 Sessões MRPS – Quebra-Gelo 53

Bola Positiva 53

Salada de Fruta 56

4.3.2 *Atividades MRPS não realizadas* 59

4.3.3 *Tool for Assessing Responsibility-based Education* 60

V. INVESTIGAÇÃO 63

Introdução 63

Método 64

Resultados 68
Discussão 71
Limitações e Sugestões para futuras pesquisas 72

VII. REFLEXÃO CRÍTICA 74

VIII. REFERÊNCIAS 81

IX. ANEXOS* ix

*Por razões de confidencialidade, os anexos anteriormente referidos foram disponibilizados num documento separado, tendo sido apresentados exclusivamente ao júri durante a sessão de defesa.

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tipos de Reforço e Punição 43
Tabela 2. Mecanismos e Estratégias 48
Tabela 1. (investigação) Valores médios e desvios-padrão das respostas aos itens do QRPS 68
Tabela 2. (investigação) Valores médios e desvios-padrão das respostas aos itens do PYDp/red 68

Índice de Anexos

Anexo 1 - Imagens representes do percurso do futebol feminino no FC Porto ix
Anexo 2 - *Template* do guião de apoio para a "Formulação de Objetivos" xi
Anexo 3 - PowerPoint "Jogadora à Porto" xi
Anexo 4 - PowerPoint "O bullying" xii
Anexo 5 - Grelha de observação dos comportamentos do público xv
Anexo 6 – *Template* do Código de identificação individual xv
Anexo 7 - PowerPoint "A Importância do Investimento Escolar" xvi
Anexo 8 – *Flyer* de apoio ao estudo xviii
Anexo 9 – Template da Folha de registo de conversas individuais..... xxiv
Anexo 10 – Algumas das Atividades MRPS não realizadas xxiv
Anexo 11 - Folha informativa da investigação.....xxx
Anexo 12 - Cronograma de Atividades Realizadas e Propostas xxxi

I. INTRODUÇÃO

A realização de um estágio curricular representa uma oportunidade privilegiada para os estudantes, contribuindo significativamente para o seu crescimento pessoal. Esta experiência permite, entre outros aspetos, o desenvolvimento de competências na gestão de interações em contextos profissionais e uma maior compreensão das complexidades emocionais inerentes a esses ambientes (Jowdy et al., 2004).

Este estágio insere-se no âmbito do segundo ano do Mestrado em Psicologia do Desporto e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, constituindo uma componente obrigatória para a conclusão do ciclo de estudos. No momento de escolha da via de finalização do mestrado, optei pela realização do estágio académico em detrimento da dissertação científica, por considerar que a vertente prática, em contexto real, proporcionaria uma oportunidade mais enriquecedora para aplicar e desenvolver competências, aprofundar conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e consolidar a minha preparação para funções profissionais.

A escolha da instituição onde decorreu o meu estágio baseou-se numa combinação de fatores. A presença de uma coordenadora e coorientadora com vasta experiência revelou-se determinante, na medida em que garante que os estágios estejam devidamente alinhados com os objetivos pedagógicos e que proporcionem experiências formativas significativas (Chouinard, 1993). Acresce que a Doutora Professora Sara Mesquita já me era familiar, dado o contacto prévio estabelecido durante as aulas teóricas ao longo do curso, o que reforçou a minha confiança na orientação a receber.

A localização geográfica da instituição foi também um critério considerado, embora existissem outros clubes desportivos nas imediações da minha área de residência. No entanto, o fator decisivo foi a dimensão e estrutura do clube selecionado. Tal como será abordado com maior detalhe no Capítulo II, a grandeza da organização permitiu o desenvolvimento de competências como a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas, não apenas com atletas e treinadores, mas também com diversos departamentos e agentes desportivos, uma diversidade de interações que muitos clubes não proporcionam. Esta variedade representa uma mais-valia para o desenvolvimento de competências profissionais essenciais (Zakaria et al., 2024).

Como objetivo geral, estabeleceu-se o apoio ao sucesso académico das atletas, através de estratégias de acompanhamento e intervenção pedagógica, enquanto se visava

o aprofundamento dos meus conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação e o fortalecimento de competências pessoais e profissionais. Entre os objetivos específicos destacam-se: a implementação de uma intervenção pedagógica estruturada; a realização de um estudo científico inserido no relatório de estágio; a melhoria da capacidade de conduzir formações com carácter dinâmico e participativo; e a aplicação de um programa baseado no Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011).

A visão global do projeto de estágio centrou-se, maioritariamente na área da pedagogia e uma parte no desenvolvimento humano no contexto desportivo.

Este relatório encontra-se organizado em 7 capítulos: introdução, caracterização da instituição, breve introdução à pedagogia e desenvolvimento humano no desporto, descrição das atividades de estágio, investigação desenvolvida e reflexão crítica sobre a experiência e referências, adicionando um nono capítulo, dedicado aos anexos. A estrutura adotada visa apresentar de forma clara o percurso realizado, desde o enquadramento teórico e institucional até à análise das aprendizagens e competências adquiridas.

II. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

O Futebol Clube do Porto, fundado a 28 de setembro de 1983, é uma entidade desportiva de natureza privada e utilidade pública, orientada para o desenvolvimento desportivo. A sua atividade rege-se pelas disposições legais em vigor, bem como pelos seus estatutos e regulamentos internos.

De acordo com os "Estatutos do Futebol Clube do Porto", nos seus artigos 2.º, 3.º e 4.º do Capítulo I, trata-se de uma instituição de duração indefinida, alicerçada em princípios universais de ética, humanismo e desportivismo, promovendo a igualdade e rejeitando toda e qualquer forma de discriminação. A sua estrutura é composta por associados com poder soberano na definição das orientações estratégicas do clube, conforme previsto nos referidos estatutos. Estes associados podem organizar-se em Casas, Grupos Organizados de Adeptos e outras estruturas análogas, que, juntamente com as Filiais, adeptos e simpatizantes, constituem o património imaterial da instituição.

A sua sede encontra-se localizada no Estádio do Dragão, na freguesia de Campanhã, concelho do Porto, sendo que as suas infraestruturas desportivas e logísticas se podem estender a outras regiões, tanto dentro como fora da cidade.

O FC Porto goza de um percurso histórico notável, evidenciado pelas suas conquistas nacionais e internacionais. Integra o grupo dos três principais clubes portugueses, juntamente com o SL Benfica e o Sporting CP, assumindo especial protagonismo no panorama futebolístico. A equipa principal masculina disputa os seus jogos no Estádio do Dragão.

Para além da vertente competitiva, o clube distingue-se pelo investimento em estruturas de apoio aos atletas. O departamento de Psicologia desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar mental e emocional dos jogadores, intervindo em aspetos como a coesão de grupo, a motivação e a gestão dos desafios inerentes à prática desportiva de alto rendimento. O departamento de Saúde, por sua vez, assegura cuidados médicos especializados, garantindo a proteção e a prontidão física dos atletas. Já o departamento de Pedagogia foca-se no acompanhamento dos jovens talentos em contextos do dia a dia, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento académico e a interiorização de valores que contribuem para a formação integral dos jogadores.

No âmbito do estágio, destacam-se como particularmente relevantes as atividades desenvolvidas nos departamentos de Pedagogia, principal área de inserção ao longo do

estágio, e de Psicologia. No que diz respeito ao Departamento Pedagógico, as funções principais envolveram o acompanhamento pedagógico das atletas, a implementação de protocolos de acompanhamento e intervenção, bem como a definição e aplicação de estratégias educativas. Este departamento é ainda responsável pela dinamização de formações anuais, nas quais tive a oportunidade de participar como preletor, além de prestar apoio em diversas iniciativas ligadas à vertente pedagógica. Adicionalmente, estive envolvido na aplicação de projetos de investigação científica, com especial foco no apoio social, bem como noutras atividades inerentes à responsabilidade do departamento. Por sua vez, no Departamento de Psicologia, as funções desempenhadas incluem o apoio à criação de ferramentas destinadas a promover o desenvolvimento das atletas, como, por exemplo, a formulação de objetivos individuais, a colaboração como preletor em ações de formação anuais e contínuas, e o envolvimento em iniciativas específicas do departamento, além de outras atividades complementares. Ambos departamentos de psicologia e pedagogia, estavam sob a coordenação da professora doutora Sara Mesquita e eram constituídos com um estagiário cada.

Destaca-se, também, que o estágio foi realizado num contexto particularmente inovador e marcante: o futebol feminino. Este foi o primeiro ano de existência da nova secção feminina do clube, representando um passo significativo e simbólico para o desenvolvimento e promoção do futebol feminino em Portugal.

A criação desta secção reflete o compromisso do clube com a igualdade de oportunidades e com a valorização do desporto feminino, num momento em que o futebol feminino começa a conquistar maior visibilidade e reconhecimento no país. Esta aposta revelou-se um sucesso imediato, com a obtenção de recordes históricos, como o jogo entre FC Porto e UD Leiria, que se tornou no evento com o maior número de assistências de sempre em jogos femininos em Portugal, ao reunir 31.093 espetadores no Estádio do Dragão.

Além da equipa principal, esta nova vertente do clube inclui também os escalões de formação (i.e., U17 e U19 e um n médio de 40 atletas - variável ao longo da época), onde se concentrou a experiência de estágio. Acompanhando de perto o processo de criação e desenvolvimento das jovens equipas femininas, foi possível testemunhar e participar ativamente na consolidação de um novo capítulo na história do clube, ficando as recordações para sempre. Ver anexo 1 para imagens ilustres deste novo capítulo.

III. PEDAGOGIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO NO DESPORTO

A pedagogia centra-se no estudo da educação enquanto realidade objetiva. Neste âmbito, integra um sistema conceptual composto por leis, categorias e princípios que orientam a prática educativa (Liberato, 2023). Paralelamente, esta é igualmente reconhecida como a arte e a ciência de ensinar, recorrendo a uma diversidade de estratégias e métodos com o propósito de transmitir conhecimentos e desenvolver competências nos alunos (Friesen & Su, 2022; Jovanovska, 2019).

No contexto educativo, a participação em clubes desportivos tem-se revelado benéfica para a melhoria do desempenho escolar, um efeito atribuído sobretudo à natureza estruturada das atividades desportivas, as quais frequentemente substituem momentos de lazer passivo por tarefas mais envolventes e cognitivamente estimulantes (Felfe et al., 2016).

Para além dos benefícios académicos, os clubes desportivos assumem um papel fundamental no desenvolvimento de competências não cognitivas, como a autorregulação, a liderança e a cooperação, consideradas essenciais tanto para o sucesso escolar como para o crescimento pessoal dos jovens. Neste sentido, destaca-se que atletas de elite jovens tendem a apresentar níveis superiores de autorregulação, capacidade esta que lhes permite gerir eficazmente as exigências simultâneas da prática desportiva e das responsabilidades académicas (Jonker et al., 2011).

Face a estes desafios, várias instituições de variados contextos têm vindo a reconhecer a necessidade de implementar serviços de apoio académico personalizados para os estudantes-atletas. Estes serviços abrangem a orientação académica, a tutoria e a realização de *workshops* de desenvolvimento de competências (e.g., formações anuais), sendo desenhados para apoiar os estudantes-atletas na conciliação eficaz das suas responsabilidades académicas e desportivas (Dilley-Knoles et al., 2010).

Neste enquadramento, um departamento de pedagogia reforça a relevância da avaliação pedagógica, reconhecendo-a como um elemento crucial para a melhoria contínua do processo de aprendizagem e para a motivação dos estudantes-atletas na prossecução dos seus objetivos educativos (Touati & Wardia, 2024). Como exemplo prático, o departamento pedagógico do Futebol Clube do Porto desenvolveu diversas estratégias educativas direcionadas à promoção do sucesso académico, incluindo

incentivos adaptados ao contexto atual, iniciativas de intervenção e mecanismos de promoção de aproveitamento escolar excelente.

A pedagogia no contexto desportivo reveste-se de grande importância, apesar de ainda se verificar uma presença pouco expressiva nos clubes. Contudo, ao longo do estágio, foi igualmente possível observar o envolvimento da área do desenvolvimento humano, a qual introduz um tema habitualmente pouco explorado em clubes de alto rendimento, mas que assume, ainda assim, uma relevância significativa.

O desenvolvimento humano na juventude refere-se ao processo natural através do qual o jovem expande a sua capacidade de compreender e interagir com o meio que o rodeia. Este processo abrange a concretização do potencial inerente face a desafios e apoios de natureza física e social (Hamilton et al., 2004). A educação física e o desporto desempenham um papel significativo neste desenvolvimento, promovendo a autoestima, a criatividade e o sentido de comunidade, elementos essenciais para o crescimento pessoal e social (Leonte & Popesu, 2016). Uma forma de trabalhar o desenvolvimento humano no desporto surge através de *frameworks* de desenvolvimento positivo jovem *(DPJ).* Os programas de DPJ são concebidos para proporcionar uma preparação de vida ideal para os jovens, alinhando-se com os objetivos do desenvolvimento humano ao promoverem competências e atributos essenciais para o potencial e o bem-estar na vida adulta (Toumbourou et al., 2024). Como exemplos de referenciação teórica, destacam-se os *5Cs* de Lerner et al. (2005) e o Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011), sendo este último o principal objeto de análise e discussão no capítulo IV.

IV. ATIVIDADES DE ESTÁGIO

4.1 DEPARTAMENTO PSICOLOGIA

Apesar da minha intervenção ter sido focada na área da pedagogia, durante o decorrer do estágio colaborei em diferentes atividades do departamento de psicologia.

4.1.1 Criação de Ferramentas

Guião e "Template" para "Formulação de Objetivos"

Foi realizada a aplicação e explicação da formulação de objetivos a todas as atletas de um escalão, seguindo o modelo apresentado no suporte em papel, que incluía, na frente, um espaço destinado ao preenchimento individual e, no verso, um guião de apoio baseado nos princípios dos Objetivos SMART, com exemplos adaptados ao contexto do futebol (anexo 2). Esta atividade foi desenvolvida a pedido do treinador B, com o intuito de levar as atletas a definir metas pessoais a serem trabalhadas no jogo seguinte, o qual se previa particularmente exigente por se tratar de uma equipa masculina de elevado nível competitivo.

Os principais objetivos desta intervenção foram: desenvolver a capacidade das atletas de estabelecerem metas específicas e realistas; garantir que o treinador B tivesse conhecimento dos objetivos individuais definidos, com o consentimento das atletas; e promover uma abordagem orientada para o rendimento e desempenho em jogo, em detrimento da mera obtenção de resultados (vitórias).

A sessão decorreu numa sala que acolheu todas as atletas em simultâneo. Cada uma recebeu uma folha para registar os seus objetivos, tendo sido previamente feita uma explicação detalhada sobre a estrutura do documento e as orientações para o preenchimento. Embora tenha colaborado no apoio às atletas durante a execução da tarefa e participado na construção da ferramenta utilizada, a responsabilidade principal pela atividade foi assumida pela minha colega do departamento de psicologia, que liderou a sessão e conduziu a explicação inicial.

Durante o desenvolvimento da atividade, mantivemo-nos ambos disponíveis para esclarecer dúvidas e apoiar as atletas sempre que necessário, o que se revelou uma

estratégia produtiva. Na análise posterior dos objetivos definidos, foi possível verificar que as atletas compreenderam de forma eficaz os conceitos apresentados, evidenciando a assimilação do processo de formulação de objetivos.

Foi igualmente comunicado que os formulários preenchidos seriam entregues ao treinador antes de serem devolvidos às atletas, assegurando transparência no processo e clarificando que a informação partilhada não seria confidencial. No encerramento da atividade, foi ainda disponibilizada a possibilidade de as atletas elaborarem novos objetivos pessoais, para além dos inicialmente propostos, oferecendo-lhes folhas adicionais e reforçando a nossa total disponibilidade para as apoiar nesse processo.

Apoio teórico:

As pessoas que procuram atingir os seus objetivos, consequentemente, obtêm melhor rendimento (Cruz, 1996). A Formulação de Objetivos traz diversas vantagens (e.g., Melhoria da satisfação individual) (Cruz, 1996).

A preocupação no rendimento, invés do resultado, é essencial, pois os atletas não têm controlo total no resultado, devido a fatores fora do seu controlo (e.g., competências dos adversários) e esta falta de controlo faz com que os atletas não assumam a sua participação pessoal no sucesso (Cruz, 1996).

Realizar objetivos orientados para o resultado (vencer) no contexto atual (i.e., contra equipas masculinas) não iria permitir a concretização dos mesmos. Os objetivos devem ser difíceis, mas concretizáveis, para que possam levar uma melhor performance (Jeong et al., 2023).

A forma mais eficaz para basear a definição de objetivos e estabelecer metas, é através do princípio "SMART" (Lu et al., 2022). Este consiste em cinco componentes: os objetivos devem ser específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais (Drucker, 1986).

Para as atletas escreveram os seus objetivos, foi utilizado o *"Template"* da formulação de objetivos de Cruz (1996), adaptado de Gould (1986).

4.1.2 Formações Anuais

"Jogadora à Porto"

A formação anual intitulada *"O que é ser jogadora à Porto?"* foi idealizada com o propósito de transmitir, de forma estruturada e inspiradora, os valores fundamentais do Futebol Clube do Porto às atletas de todos os escalões do futebol feminino. Esta atividade visava promover a interiorização de uma identidade desportiva alinhada com os princípios do clube. Contudo, a atividade não chegou a ser concretizada, tendo permanecido apenas ao nível da proposta. Ainda assim, a sua pertinência tornava-se evidente face a diversas situações observadas e reportadas no contexto de treinos e jogos, envolvendo diretamente as atletas. O tema em questão era recorrentemente abordado pelo staff e pelas equipas técnicas de ambos os escalões, que sublinhavam, tanto junto das atletas como dos restantes agentes desportivos, a importância de compreender o verdadeiro significado de representar o Futebol Clube do Porto. Esta necessidade revelava-se particularmente evidente, uma vez que todas as atletas tinham sido recentemente integradas no clube, encontrando-se em fase de adaptação, e ainda não tinham interiorizado plenamente os valores, a conduta e a identidade que definem o que é ser "jogadora à Porto".

A estrutura conceptual da formação (anexo 3) assentava em seis pilares centrais que constituem os valores nucleares do FC Porto: identidade, memória, responsabilidade social, competência, rigor, ambição e paixão. Cada um destes tópicos seria abordado de forma aprofundada e com ligação direta ao contexto desportivo e pessoal das atletas, procurando reforçar a importância de representar o clube com ética, responsabilidade e dedicação dentro e fora de campo. Por exemplo, a "identidade" era apresentada como um reflexo de coerência entre comportamentos dentro do jogo e no quotidiano, enquanto a "responsabilidade social" destacava a necessidade de manter uma conduta exemplar nas interações sociais e na utilização das redes digitais. Já a "ambição" e a "paixão" surgiam como motores fundamentais para o desenvolvimento contínuo, sustentando o compromisso das atletas com o clube e com o seu próprio crescimento. A apresentação previa ainda a problematização de conceitos como "competência" e "rigor", através de questões críticas que procuravam provocar a reflexão das atletas sobre o verdadeiro significado destes termos no seu percurso desportivo e académico. A utilização de exemplos concretos, como o de Diogo Dalot, cuja performance em campo é acompanhada

por um desempenho académico notável. Tinha como intuito reforçar a compatibilidade entre excelência desportiva e compromisso pessoal.

Para além desta estrutura proposta, tinha também sido mencionado que poderiam ser convidados atletas dos seniores masculinos e femininos como intervenientes externos para responder a perguntas previamente elaboradas. Neste sentido, foi enviado a um treinador um conjunto de tópicos com o objetivo de recolher sugestões para a formulação dessas perguntas, de modo a adaptar a sessão a um formato híbrido que combinasse momentos de apresentação com uma dinâmica de *Q&A* (perguntas e respostas). Caso esta estratégia tivesse sido implementada, a apresentação teria sido reformulada significativamente, no sentido de dar maior protagonismo ao diálogo com os atletas convidados, permitindo que estes ilustrassem, pelas suas respostas e experiências pessoais, o que significa verdadeiramente "ser jogador(a) à Porto".

4.1.3 Formações Contínuas – "Ética e Integridade"

"Ética e Integridade – Contextualização"

Formação anual dirigida às atletas com o objetivo de contextualizar a ética e integridade no desporto (i.e., iniciativas como a bandeira da ética) para promover boas práticas neste contexto. Alguns exemplos de formações planeadas são: "O *Bullying*" e "O Assédio". Esta atividade foi apresentada pela minha colega de estágio.

"O Bullying"

A formação intitulada "O *Bullying*" é uma ação de caráter anual, dirigida às atletas, com o objetivo de as sensibilizar para esta temática, promovendo a reflexão sobre comportamentos interpessoais e fomentando um ambiente desportivo mais seguro e respeitador. Esta iniciativa dá continuidade ao trabalho previamente desenvolvido no âmbito da ética e integridade (contextualização), reforçando os valores essenciais do desporto. Além disso, integra-se no conjunto de ações complementares exigidas para a acreditação da Federação Portuguesa de Futebol/Futsal (FPF), especificamente no critério 6 (ponto 6.5.1/2).

Apoio teórico:

1º Dinâmica - Mitos e factos do *bullying* de acordo com a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (OPP, 2022): Para atividade dinâmica de reflexão para a formação (os 3 Cantos) - Concordo, Concordo, mas não concordo totalmente., Não concordo.

Mito: O *bullying* resolve-se sozinho e devemos apenas ignorar quando acontece.
Facto: O *bullying* é um comportamento ocorrente e ignorar passa a mensagem ao bullie que não existem consequências para os seus atos.

Mito: O bullying apenas acontece no período escolar.
Facto: O bullying é de facto mais frequente na escola, no entanto pode ocorrer em qualquer outro contexto, como por exemplo, no desporto, em casa, nos transportes.

Mito: Denunciar um bullie só piora a situação.
Facto: Devemos sempre denunciar o bullying. A própria denúncia poderá ser suficiente para que pare. É aconselhado falar com alguém de confiança (pais e mães, psicólogos, etc) para que possam ajudar a acabar com o bullying.

2ª Dinâmica – Quiz: Bullying OU outro? (com base na publicação do IPDJ (2022))
P: "Fiz uma piada à minha colega, mas não gostou. Decidi voltar a fazer, porque eu achei graça." - Bullying ou troça inofensiva? R: Se a colega, claramente demonstrou não ter gostado e a ação continuou, é considerado Bullying.

P: "Não concordei com uma ação da minha colega, e começamos a discutir. "- Bullying OU zanga? R: Podemos dizer que apenas é uma "zanga", no entanto, temos de ter em consideração se a iniciação da correção foi com o intuito de exercer poder sobre a colega. Se for uma situação frequente, é considerado Bullying.

P: "Expressei o meu ponto de vista e fiz uma piada sobre a perspetiva da minha colega. Ela disse-me que se sentiu ofendida, portanto pedi logo desculpas, tendo reconhecido o meu erro." - Bullying ou outro? R: Outro. Reconhecer, pedir desculpas e não continuar. Onde vemos que não é bullying?

O que é o bullying?

O *bullying* refere-se a qualquer ação, através de palavras ou comportamentos, realizada por um indivíduo ou grupo, que cause medo e mal-estar no outro que se sente sem capacidades para defender-se (IPDJ, 2022). Os tipos de bullying são: físico (i.e., bater, empurrar), verbal (i.e., insultar, alcunhas depreciativas), sócio emocional (i.e., difamar e espalhar rumores, intencionalmente fazer com que alguém se sinta rejeitado), *cyberbullying* (i.e., Utilizar as redes sociais para espalhar insultar, ameaçar, partilhar informações íntimas de outros, entre outros) (OPP, 2022).

Quem são os atores principais no bullying? A vítima, o bullie e as testemunhas (Olweus, 2010).

Algumas consequências/sinais de alerta de vítimas de bullying - Importância para parar o bullying (OPP, 2022; IPDJ, 2022):

- Mal-estar e baixa autoestima
- Isolamento e mudança de comportamentos sem explicação
- Piores resultados escolares e diminuição da frequência em atividades do dia-a-dia.
- Lesões físicas

Vítima - e agora?

Estando a sofrer bullying, é importante evitar o isolamento, e relembrar que não estamos sozinhos e temos apoio à nossa volta (IPDJ, 2022). Evitar as atividades do dia-a-dia e afastar-te dos teus colegas/amigos não é a solução contra o bullying (IPDJ, 2022).

O que fazer?

Procurar "locais de refúgio" e andar sempre acompanhado (com amigos ou adultos):

Locais onde nos sentimos seguros e protegidos (OPP, 2022). Andar acompanhado, pode ajudar a evitar situações onde o bullie aplica a sua "dominância" por ver um número maior de pessoas para confronto.

Respirar e sair da situação:

Ir embora do local e evitar confronto, reportando a situação a um adulto, é encorajado (OPP, 2022). Respirar, para evitar a ativação fisiológica excessiva que ocorre em momentos de maior ansiedade (IPDJ, 2022).

Reportar:

Partilhar informações sobre casos de bullying pode interromper o ciclo de agressão e silêncio, criando um sentimento de segurança para as vítimas (Whitney & and Smith, 1993).

A quem podemos reportar (OPP, 2022)?

- Aos pais/E. E.
- Aos treinadores
- Aos Psicólogos
- A outro adulto responsável com quem sentem confiança em partilhar e que, por resultado, podem ajudar.

Testemunha - e agora?

Algumas testemunhas, de acordo com … indicam que a responsabilidade é da vítima ou do bullie e não deles. Como testemunhas, podemos fazer melhor e ajudar a vítima. Quando a testemunha não se opõe, pode reforçar o comportamento sem consequências do bullie (OPP, 2022).

O que fazer?

- Contar a um adulto responsável (Psicólogo, E.E., treinador) sobre a situação de uma forma detalhada em vez de sermos apenas espectadores (OPP, 2022).
- Oferecer apoio/amizade à vítima com o intuito de não o(a) deixar sozinho(a) (IPDJ, 2022).
- Intervir (de preferência com um grupo) durante o decorrer da ação, seja verbalmente ou fisicamente (exemplo: separar o bullie da vítima), e levá-lo para um lugar seguro (OPP, 2022).

3º Dinâmica: Um caso prático (Fictício, baseado no apoio teórico) para reflexão e discussão:

"A Kappa joga andebol no AC Fictício, nos escalões de formação (U15) que recentemente alterou de treinador e tem muitas jogadoras novas. Ultimamente, a Kappa tem-se sentido muito em baixo, porque as amigas mais chegadas deixaram o clube, e as novas colegas quando a tentam integrar, a Kappa não se interessa. O novo treinador vê a atleta triste e tenta quase todos os treinos animá-la, chamando-a, sempre à parte, pela alcunha única de uma característica física dela.

Depois de algum tempo, o treinador começou a notar a redução na intensidade física, devido à perda de motivação, e começou a apontar o aumento de peso da atleta à frente da mesma. Com tudo isto, a Janna foi contra a Kappa, sem intenção, no entanto ambas começaram a discutir, o que piorou a situação da Kappa.

A Kappa pediu aos pais para desistir do desporto e ninguém sabe o porquê."

Resumindo, a sessão prática (apresentação às atletas) foi conduzida de forma interativa e dinâmica, permitindo o envolvimento direto das atletas (anexo 4). Foi utilizada a seguinte estrutura:

- Dinâmica dos 3 cantos - "Mitos vs Factos": com base em conteúdos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2022), as atletas posicionaram-se fisicamente nos "três cantos" da sala, correspondentes às opções "Concordo", "Concordo, mas não concordo totalmente" e "Não concordo", refletindo e debatendo sobre as afirmações comuns apresentadas relativas ao bullying.
- Atividade "Bullying ou Outro?": baseada em situações do quotidiano baseadas na publicação do IPDJ (2022), esta atividade procurou clarificar o que constitui efetivamente uma situação de bullying, promovendo o pensamento crítico.
- Visualização de um vídeo: foi apresentado um vídeo ilustrativo sobre a importância da intervenção em situações de bullying, destacando o papel ativo que cada pessoa pode ter, seja como vítima ou testemunha.
- Quiz final: para consolidar os conhecimentos adquiridos, foi realizado um quiz interativo, permitindo às atletas rever os principais conceitos, dados durante a formação de forma lúdica.
- Discussão de um caso prático fictício: as atletas analisaram uma situação fictícia ocorrida no contexto desportivo, com base em princípios teóricos da OPP e do IPDJ, fomentando a empatia e a capacidade de identificar sinais de alerta e estratégias de apoio.

Reflexão da atividade:

A formação desenvolvida sobre o tema do bullying decorreu, na minha perspetiva, de forma bastante positiva em ambos os escalões. No entanto, importa referir que,

enquanto preletor, nem sempre me foi possível avaliar com clareza o comportamento das atletas durante a apresentação, dada a concentração exigida na dinamização da sessão.

A atividade dos "três cantos" destacou-se como a mais envolvente e participativa. As atletas demonstraram elevado interesse e entusiasmo, tendo esta dinâmica promovido de forma evidente a argumentação, o pensamento crítico e a comunicação. Um momento particularmente enriquecedor foi o facto de me juntar aos cantos menos preenchidos, contribuindo com a minha perspetiva e incentivando as atletas a desenvolverem e defenderem melhor os seus próprios pontos de vista. Esta atividade excedeu o tempo inicialmente previsto em ambos os escalões, precisamente pelo forte envolvimento das participantes, que demonstraram vontade em continuar a debater, revelando o caráter dinâmico e interativo desta atividade específica.

Outro momento relevante da formação foi a última atividade, que consistiu na análise, em grupo, de um caso prático fictício relacionado com bullying. Contrariamente ao que seria expectável, dada a proximidade do horário de treino, as atletas mantiveram-se motivadas, empenhadas e desejosas de concluir a tarefa, não encarando a atividade como uma obrigação, mas sim como uma oportunidade divertida e enriquecedora. Chegaram, inclusive, a manifestar vontade de continuar a análise, mesmo após o tempo estipulado e ter pedido para irem apresentar várias vezes.

Ainda que a formação tenha sido estruturada por uma forte componente prática e participativa, foi-me transmitido, através de feedback de responsáveis, que existiu um momento cuja abordagem poderia ter sido menos teórica. Tomei nota dessa observação e, numa perspetiva de melhoria contínua, procurei ajustar esse aspeto na formação seguinte, optando por uma abordagem ainda mais interativa.

Importa também referir que o tempo da sessão não foi devidamente calculado, resultando num ligeiro atraso no início do treino, tanto nas U17, como nas U19. Esta situação foi tida em conta e devidamente corrigida na formação subsequentes.

4.1.4 Iniciativa Promotora de Bons Comportamentos Parentais

Ainda no primeiro mês de estágio, propus uma iniciativa para promover bons comportamentos dos pais das nossas atletas enquanto assistiam aos jogos nas bancadas. Esta ação não foi motivada por comportamentos parentais observados até ao momento,

mas sim pela adoção de uma abordagem preventiva e pela importância de implementar formações deste género no início das épocas desportivas.

Inspirando-me no programa "*Respect*" da Federação Inglesa de Futebol (FA), a iniciativa foi concebida em duas fases: uma componente teórica, de caráter dinâmico, e uma componente prática. Na fase prática, não apenas os pais participavam, mas também os seus filhos. A atividade consistia em inverter os papéis habituais, levando os responsáveis parentais a desempenhar funções como jogadores, árbitros ou treinadores, enquanto os jovens atletas, num ambiente controlado pelos organizadores da iniciativa, simulavam comportamentos inadequados na bancada, representando o papel dos pais.

No final, era realizada uma reflexão sobre a experiência vivida (por exemplo, explorando as emoções sentidas), fundamentada na componente teórica previamente abordada.

Por razões organizacionais do clube e por se tratar da primeira apresentação do departamento aos pais, a componente teórica foi preparada e conduzida pela coordenadora de Psicologia do futebol feminino e pela coordenadora do departamento pedagógico masculino da Dragon Force.

Relativamente à componente prática, esta foi ajustada para uma abordagem previamente implementada em anos desportivos anteriores. O método adotado consistiu na observação dos comportamentos parentais durante três jogos em casa, selecionados aleatoriamente, seguida da análise dos dados através do preenchimento da grelha de observação fornecida (anexo 5). A responsabilidade pela observação dos pais das equipas U11 até U17B foi atribuída a mim e à minha colega de estágio. Esta decisão teve como objetivo evitar qualquer influência nos dados, uma vez que os pais das equipas U17A e U19, com quem mantemos um contacto mais próximo, poderiam modificar os seus comportamentos na nossa presença, comprometendo a imparcialidade da análise. No final, foi avaliado todos os escalões, conforme as grelhas de observação, e os pais UXX receberam um diploma de mérito de bons comportamentos.

Embora a alteração da atividade, prévia a estas mudanças, foi-me pedido para realizar uma proposta fundamentada para preparar a atividade teórica.

Apoio teórico proposto:

Os pais desempenham um papel fundamental em promover a participação dos seus filhos no desporto jovem (Knight et al., 2011). Uma razão para isto acontecer, prende-se com a influência do envolvimento positivo dos pais numa maior satisfação dos filhos na prática desportiva (Teques et al., 2015). Por outro lado, sem o envolvimento e apoio dos pais é muito difícil para o atleta conseguir envolver-se no desporto, aproveitar as experiências e atingir o seu potencial pessoal e desportivo.

Importância dos comportamentos parentais:

Os pais ajudam os filhos a compreender e interpretar as suas experiências desportivas, servindo como modelos a seguir no comportamento, atitudes e crenças adequadas em relação ao desporto e à competição (Fredricks & Eccles, 2004). Por consequência, os pais dispõem de numerosas oportunidades para influenciar, tanto positiva como negativamente, as experiências desportivas dos seus filhos (Partridge et al., 2008).

Por vezes, antes ou depois dos jogos ou treinos pode ser difícil dizer ou fazer 'a coisa certa' pela carga emocional elevada que estes momentos representam para todos. Por isso, aqui ficam alguns conselhos que poderão resultar melhor ou pior tendo em conta cada atleta e pais.

O "bom" e o "mau" comportamento:

Durante as competições, os atletas competem perante uma audiência, incluindo os pais, que podem dar feedback imediato através das suas palavras e ações (Fredricks & Eccles, 2004).

Comportamentos parentais positivos, como oferecer apoio emocional, elogios e compreensão, estão associados a um aumento da motivação intrínseca, ao maior prazer em praticar desporto, a uma melhoria do sentimento de competência e a uma participação desportiva de longo prazo (Power & Woolger, 1994; Ullrich-French & Smith, 2009; Woolger & Power, 2000). Por outro lado, comportamentos parentais negativos, como salientar excessivamente a vitória e criticar o desempenho, podem levar os atletas a sentir

uma pressão excessiva para ter bons resultados, a desenvolver medo do fracasso e "ansiedade" competitiva, e a diminuir a sua perceção de competência desportiva (Bois et al., 2009; Leff & Hoyle, 1995; Sagar & Lavallee, 2010).

Exemplos de boas práticas a seguir (Teques & Rosa, 2021):

- Perceber as diferentes formas em que influencia a experiência desportivo dos filhos, ajustando comportamentos e ajudando a melhor gerir emoções
- Ter um estilo parental participativo, ou seja, estabelecer regras tendo em conta o nível de exigência, em função do nível de capacidade da sua filha
- Perceber as exigências emocionais das competições e ser um modelo emocional para os filhos (exemplo: perante uma competição importante, não falar dos pontos fortes das adversárias)
- Ter um relacionamento cordial com o treinador/a, não elaborando comentários depreciativos em frente dos filhos
- Perceber o seu impacto dentro do clube, para os filhos, em tudo o que respeita a sua evolução desportiva
- Não colocar pressão para os filhos serem os melhores ou apresentarem bons resultados

Consequências dos comportamentos positivos dos pais no desporto (Teques & Rosa, 2021):

- Aumento da autoeficácia com afirmações otimistas do que virá a acontecer no treino/competição
- Aumento da motivação quando o foco dos pais está nos benefícios múltiplos da prática desportiva, incluindo o divertimento e satisfação pessoal
- Aumento da autorregulação das emoções, lidando e gerindo as emoções que surgem durante a prática, da mesma forma que os pais o fazem
- Os filhos aprendem a lidar com as pessoas que os rodeiam considerando e imitando o comportamento dos pais.

Os "façam" e "não façam" durante a competição (de acordo com o estudo de Knight et al. (2011):

Façam: Encorajar a equipa. Apoiar todas as jogadoras tem uma influência positiva percebida na equipa.

Façam: Focar no esforço, em vez do resultado. A consequência observada no estudo foi que, ao valorizar o esforço em vez do resultado, os atletas sentiam pouca pressão para ter bom desempenho e apresentavam poucas preocupações em relação à sua performance. No entanto, quando os pais se focam mais no resultado do que no esforço, a competição torna-se menos agradável para as atletas.

Façam: Interagir positivamente com as atletas durante o jogo. Em vez de criticarem as jogadoras ou demonstrarem negatividade durante os jogos, as atletas preferem que os seus pais aplaudem e elogiem as boas jogadas (i.e., "Vamos equipa, vocês conseguem"), ao contrário dos "Não faças isso assim", vice-versa.

Façam: Manter o controlo sobre as emoções. As atletas preferem que os seus pais comparecessem aos jogos e mostrassem interesse pelo desempenho da equipa através de aplausos e incentivos. No entanto, no estudo, as atletas destacaram a importância de os pais controlarem quaisquer emoções intensas, positivas ou negativas, que possam surgir durante os jogos.

Não façam: Não atraiam atenção para si próprio e para a sua filha. As atletas preferem que os pais tenham cuidado para que as suas ações não causem constrangimento, distração ou irritamento a elas ou à equipa.

Não façam: Ser "treinador de bancada". Os pais devem abster-se de treinar a equipa durante os jogos. Embora os pais possam ter a intenção de ajudar as atletas ao oferecer comentários semelhantes aos de um treinador, esses comentários revelaram-se confusos e distraem as atletas, tanto individualmente como em equipa.

Não façam: Argumentar contra o árbitro. As atletas veem os pais a discutir com os árbitros como uma distração e uma fonte de vergonha. Reconhecem, também, a perspetiva do árbitro face aos comentários depreciativos.

Depois da competição:

O período após uma competição pode ser altamente emocional para jovens atletas e os seus pais (Harwood & Knight, 2009; Lauer et al., 2010). Portanto, é importante compreender como as atletas gostariam que os pais agissem durante este período, de modo a maximizar as respostas positivas das atletas à competição. Estudos indicaram que os pais devem esforçar-se para compreender e interpretar as emoções dos seus filhos após os jogos e oferecer feedback em conformidade (Holt et al., 2009). Holt et al. (2009) propuseram que tal comunicação aberta era indicativa de uma abordagem parental de apoio à autonomia. De uma forma geral, os pais devem fornecer feedback positivo e realista, tendo atenção ao "quando" o fazer.

Momentos pós treinos/competições como viagens para casa e refeições são momentos muitos importantes onde pais e filhos podem aproveitar para conversar e refletir sobre o seu desempenho e refletirem. Estes momentos podem ajudar os atletas a gerir emoções e a expressar preocupações, mas podem também ser momentos de revivência de fracasso ou de pressão por parte dos pais. Assim, para além dos aspetos mencionados em cima é ainda importante ter em conta o seguinte (Teques & Rosa, 2021):

- O diálogo deve ter um tom positivo, construtivo e centrado na satisfação do filho pela atividade
- Perceber os momentos preferidos dos filhos para ter esta conversa (e.g., logo após a competição, uma hora depois, no dia seguinte…)
- Dar espaço para os filhos se expressarem os seus sentimentos e pensamentos

Transmissão de valores

O desporto permite desenvolver os atletas enquanto pessoas e enquanto pessoas na sociedade. Através do desporto pretende-se ensinar responsabilidade, respeito pelo outro, tolerância, determinação, justiça, lidar com frustração, inclusão, igualdade, entre outros valores. Contudo, se os valores aprendidos dentro do desporto não corresponderem aos valores expressos pelos pais, estes ficarão restritos ao contexto desportivo, no melhor dos cenários. Queremos evitar o 'faz o que te digo' e promover o 'faz o que faço'.

Reflexão da atividade:

A participação na **Iniciativa Promotora de Bons Comportamentos Parentais** representou uma oportunidade significativa de aprendizagem e desenvolvimento profissional, marcada por um contraste claro em relação às atividades formativas direcionadas exclusivamente às atletas. Neste caso, a intervenção incidiu sobre os pais e o público dos diferentes escalões.

A primeira fase, de carácter teórico, foi conduzida pelas coordenadoras dos departamentos responsáveis pela atividade. Embora tenha sentido interesse em assumir esse papel, compreendi que, sendo a primeira sessão e encontrando-me na posição de estagiário, a decisão foi adequada. Esta etapa foi essencial para orientar os participantes quanto aos comportamentos esperados no contexto desportivo jovem, contudo não foi lhes foi indicado que seriam observados em jogos futuros.

A componente prática, por sua vez, revelou-se particularmente exigente, mas igualmente enriquecedora. A sobreposição de jogos, chegando a ter quatro num único dia, impôs um ritmo intenso, justificado pelo número reduzido de jornadas restantes e pelos critérios que limitavam as observações a jogos realizados em casa. Esta limitação, embora desafiante, não comprometeu a qualidade da recolha de dados comportamentais.

Ao longo da observação dos jogos, foi possível identificar uma variedade de comportamentos parentais, tanto positivos como negativos. De forma recorrente, verificou-se que as equipas com maior incidência de comportamentos inadequados apresentavam uma constante: os mesmos indivíduos protagonizavam os episódios em diferentes jogos, tendo até sido evidenciando um padrão de atuação que ultrapassava os limites da civilidade e do respeito pelo ambiente desportivo. Nesses casos, considerou-se pertinente recomendar a desqualificação das equipas, dado o grau de gravidade dos comportamentos registados.

Por outro lado, a iniciativa também revelou muitos exemplos de envolvimento positivo por parte dos pais, que se demonstraram verdadeiramente comprometidos com o bem-estar dos seus filhos e com o espírito desportivo promovido pelo clube. Este tipo de presença ativa e equilibrada contribuiu para a criação de um ambiente mais saudável.

Importa destacar, por fim, o excelente desempenho do escalão sub-11 do futebol feminino, que se destacou amplamente dos restantes, sendo o vencedor da iniciativa com uma margem expressiva, de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos.

4.1.5 Código de Identificação

Desde o início do estágio, estabeleceu-se como prioridade a salvaguarda da confidencialidade das informações recolhidas junto das atletas, particularmente no âmbito da aplicação de questionários e outras ferramentas de avaliação. Com este objetivo, foi implementado um sistema de Código de Identificação individual (anexo 4), comum a todos os departamentos envolvidos no trabalho com os escalões Sub-17A e Sub-19.

Este código consiste na atribuição de um número identificativo único a cada atleta, garantindo a anonimização dos dados e impedindo a sua associação direta à identidade da jogadora. A lista de correspondência entre códigos e atletas é partilhada exclusivamente entre os profissionais dos departamentos de Psicologia, Pedagogia e restantes áreas técnicas do clube, sendo gerida com o máximo rigor ético e profissional.

Esta prática está em conformidade com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Regulamento n.º 898/2024) (OPP,2024), nomeadamente com os princípios da confidencialidade e proteção da privacidade consagrados no Artigo 22.º, que estabelece que o psicólogo deve garantir a confidencialidade das informações obtidas no exercício da sua atividade profissional, salvaguardando os dados pessoais e sensíveis dos indivíduos. Este compromisso ético visa não só assegurar o cumprimento das normas profissionais e legais em vigor, mas também criar um ambiente de confiança, segurança e respeito pela dignidade das atletas envolvidas.

O sistema de codificação foi aplicado de forma transversal a todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano desportivo 2024/2025, sendo a base para a recolha, análise e armazenamento de dados em todas as atividades de caráter psicológico, pedagógico ou técnico.

4.2 DEPARTAMENTO PEDAGOGIA

4.2.1 Formações Anuais

"A Importância do Investimento Escolar"

A formação "A Importância do Investimento Escolar" foi planeada com o intuito de promover uma maior consciência sobre a relevância do percurso académico entre

atletas jovens, articulando aspetos motivacionais, competências de autorregulação e estratégias de estudo baseadas na evidência. Inicialmente destinada aos escalões U19 e U17, a ação formativa foi, no entanto, implementada apenas junto das atletas U17, por limitações da logística (i.e., espaço para realização). Esta ação formativa foi realizada no auditório do *New Balance Park.* Foram delineados os seguintes objetivos: sensibilizar para a importância da educação no desenvolvimento pessoal e profissional das atletas; compreender a relação entre autoeficácia, motivação e sucesso académico; promover estratégias práticas de estudo baseadas na psicologia da aprendizagem; incentivar a criação de rotinas de estudo sustentáveis, adaptadas ao contexto desportivo.

A apresentação prática (anexo 7) foi organizada em duas partes. Na primeira abordaram-se temas como o conceito de investimento académico e a sua importância, o impacto que este pode ter no futuro dos atletas e o papel da autoeficácia na motivação e no desempenho escolar. Contudo, enquanto preletor desta ação formativa, optei por não fornecer diretamente as respostas às atletas. Assumi, antes, o papel de facilitador, orientando a reflexão e incentivando a construção de respostas com base nas experiências pessoais das participantes e nos mitos ou conceções prévias que traziam consigo. Para tal, recorreu-se a uma metodologia de diálogo estruturado, designada por *Círculo de Partilha*, na qual as atletas se organizaram em círculo, promovendo um ambiente de escuta ativa, partilha horizontal e construção coletiva do conhecimento.

Na segunda parte da formação, foram aprofundadas três estratégias de estudo com base empírica comprovada: a prática espaçada, o estudo intercalado e a prática de recuperação, assim como ferramentas de estudo. Após a exposição teórica, as atletas foram organizadas em três grupos tendo realizado uma atividade prática, na qual simularam a organização de uma sessão de estudo utilizando as estratégias atribuídas. Este exercício teve como principal finalidade consolidar os conhecimentos adquiridos durante a formação e proporcionar uma experiência aplicada das metodologias apresentadas. A atividade culminou com o planeamento estruturado de uma sessão de estudo, integrando as práticas e ferramentas discutidas, o que visou promover a sua interiorização e facilitar a futura transferência para contextos reais de estudo académico.

Após a formação, foi entregue um "F*lyer* de apoio ao estudo" a ambos os escalões (U17 e U19), mesmo os que não participaram na formação, com um resumo prático das estratégias de estudo apresentadas, bem como sugestões de ferramentas de apoio ao estudo e organização académica (anexo 8).

Apoio teórico apresentado:

Investimento académico pessoal

O investimento académico pessoal dos estudantes é o compromisso e os recursos (e.g., tempo) que os estudantes dedicam à sua educação, influenciados por diversos fatores motivacionais e resultados esperados (Avram & Eftimie, 2011; Pemberton et al., 2013).

Segundo King e Ganotice (2013), um dos principais motivos para o investimento pessoal dos alunos **é a mestria dos objetivos onde está incluído o interesse na tarefa e a vontade de colocar esforço no trabalho escolar** (e.g., sempre que é dado uma nova matéria, o aluno tenta sempre o seu melhor para a perceber).

Porquê o investimento escolar?

A transição do desporto para uma carreira profissional pode apresentar dificuldades, uma vez que muitos atletas enfrentam desafios para se ajustarem a diferentes contextos após o término das suas carreiras desportivas (Metelski, 2022). O estudo de Zhou e Zhang (2024), também acresce, que esta transição, seja para o ensino superior ou para diferentes opções de carreira, pode ser dificultada pelas qualificações académicas e competências insuficientes. Contudo, níveis mais elevados de educação conduzem a melhores oportunidades de carreira após a prática desportiva. Metelski (2022) destaca este ponto, especialmente no caso de ex-jogadores de basquetebol, que beneficiam de maior satisfação profissional e rendimentos mais elevados quando obtêm diplomas.

Impacto do investimento académico como jogador

Estudos indicam que um número considerável de estudantes-atletas atribui importância à educação, além dos seus compromissos desportivos, não apresentando diferenças substanciais no desempenho académico quando comparados com não-atletas (Daum et al., 2024).

Autoeficácia

A autoeficácia refere-se à confiança na capacidade de realizar tarefas específicas ou alcançar objetivos (Dayno et al., 2024; Minarni et al., 2023). Abrange crenças sobre as capacidades pessoais que orientam as ações e influenciam os resultados em várias áreas (Usher & Morris, 2023).

Autoeficácia e o investimento escolar

O nível de autoeficácia académica influência significativamente as escolhas dos estudantes em relação ao investimento académico, pois molda a sua motivação, envolvimento e capacidade de se adaptarem aos desafios nos seus estudos (Schunk & DiBenedetto, 2022).

Autoeficácia e o sucesso académico

A autoeficácia académica é um indicador do sucesso académico, aumentando a motivação e a dedicação à aprendizagem, como a participação em atividades pedagógicas, confiando na sua capacidade de alcançar sucesso (Fonseca, 2009; Meng & Zhang, 2023). Níveis elevados de autoeficácia são, também, preditores significativos de sucesso académico entre estudantes-atletas (Şirin et al., 2023).

Melhoria da autoeficácia

As estratégias metacognitivas refletem os padrões de pensamento de um indivíduo (i.e., autorreflexão) e são indicadores-chave de autoeficácia académica. Ao aplicarem essas estratégias, os estudantes aumentam a sua consciência sobre os métodos de aprendizagem, permitindo-lhes ajustar as suas abordagens para obter melhores resultados (Agatinto & Ado, 2024). As estratégias metacognitivas são estratégias executivas que os estudantes utilizam para **planear, monitorizar e avaliar** os seus processos de aprendizagem e estudo (Vaidya, 1999).

Segundo Gurung e Dunlosky (2023), é necessário começar por **planear** a aprendizagem de forma mais eficiente. Depois, acompanha o progresso identificando o

que é compreendido e o que permanece pouco claro **(monitorização**). Por fim, ajusta-se a estratégia com base na **avaliação** da aprendizagem. Reconhecer as técnicas de estudo mais eficazes é uma parte crucial da metacognição, pois reflete a tua compreensão de como a tua mente funciona e aprende.

Estratégias sugeridas de estudo (como posso estudar?)

Estudo espaçado

O estudo espaçado, conhecido como Aprendizagem Espaçada, é um método educativo que apresenta o conteúdo de aprendizagem em sessões curtas e focadas, que são revisitadas várias vezes com intervalos entre elas. Esta técnica envolve breves momentos de aprendizagem seguidos por atividades distrativas, como exercícios físicos, para melhorar a retenção (Matjizat et al., 2020).

Vantagens

- Redução da carga cognitiva

1. O estudo espaçado ajuda a reduzir a carga cognitiva, permitindo que os alunos processem a informação de forma mais eficiente. Esta abordagem proporciona descanso mental entre as sessões de estudo, prevenindo o esgotamento dos recursos da memória de trabalho que pode ocorrer com períodos prolongados de esforço concentrado, típicos da prática intensiva (Chen et al., 2018; Chen & Kalyuga, 2019).
2. Ao incorporar oportunidades de aprendizagem espaçada, os alunos podem envolver-se em um processamento cognitivo mais profundo e gerir os seus recursos cognitivos de forma mais eficaz, resultando numa melhoria na qualidade da aprendizagem (Carpenter, 2020).

- Melhoria da memória de trabalho

1. A prática espaçada ajuda a manter a capacidade da memória de trabalho ao evitar a sobrecarga que pode ocorrer com a aprendizagem intensiva. Os intervalos temporais entre as sessões de aprendizagem permitem a recuperação e consolidação da informação (Chen et al., 2018).
2. O efeito de espaçamento melhora a recuperação da informação aprendida, fortalecendo os traços de memória (i.e., o que é estudado antes do espaçamento) e apoiando a retenção a longo prazo (Carpenter, 2020; Wollstein & Jabbour, 2022).

Desvantagens

- Em contextos educativos, a aplicação de técnicas de estudo espaçado pode ser desafiadora, pois os estudantes frequentemente preferem repetir a informação imediatamente. No entanto, o estudo espaço é crucial para melhorar a aprendizagem e a retenção da memória em várias disciplinas (Wollstein & Jabbour, 2022).
- A implementação desta estratégia pode ser prejudicada pelos desafios logísticos (i.e., dificuldade em agendar sessões espaçadas), limitando, assim, a sua implementação (Carpenter, 2020).

A pesquisa em diversos contextos educativos apoia a eficácia da aprendizagem espaçada, destacando o seu potencial para melhorar tanto tarefas básicas como complexas (Carpenter, 2017).

Estudo intercalado

O estudo intercalado refere-se à prática de alternar entre várias categorias ou tópicos durante a aprendizagem, em contraste com a prática em bloco, onde se estuda uma única categoria de cada vez (Onan et al., 2024).

Vantagens

- Aprendizagem indutiva aprimorada

1. O estudo intercalado apoia a aprendizagem indutiva ao ajudar os alunos a abstrair conhecimento conceptual a partir de exemplos, o que é crucial em disciplinas como matemática e ciências (Richter et al., 2022).
2. Melhora a generalização para categorias com elevada semelhança entre categorias, pois destaca as diferenças entre elas (Carvalho & Goldstone, 2014).

- Melhoria da memória de trabalho e mestria

1. O estudo intercalado melhora a compreensão e a retenção da memória ao incentivar o cérebro a conectar diferentes áreas de estudo (Van Hoof et al., 2022).
2. O espaçamento temporal no estudo intercalado melhora a retenção da memória a longo prazo, embora este não seja o seu principal benefício (Carvalho & Goldstone, 2014).

- Aplicabilidade em diversos materiais de aprendizagem

1. Uma meta-análise indicou um efeito moderado do estudo intercalado no geral, com efeitos mais significativos observados em materiais de aprendizagem visuais e complexos (Brunmair & Richter, 2019).

<u>Desvantagens</u>

- Adequação

1. A eficácia do estudo intercalado pode variar consoante o tipo de material de aprendizagem, o que indica que os educadores devem personalizar a sua estratégia de acordo com o conteúdo específico e os objetivos de aprendizagem (Brunmair & Richter, 2019; Richter et al., 2022) – Fora do controlo das atletas-estudantes, sendo uma implicação direcionada ao estilo de ensino dos docentes.
2. O estudo intercalado pode não ser igualmente benéfico para todos os alunos. Por exemplo, estudantes com menor conhecimento prévio podem achar o estudo

intercalado mais desafiante, pois carecem da compreensão fundamental necessária para alternar eficazmente entre os tópicos (Nakata & Suzuki, 2019).

- Potencial para confusão

1. Quando os conceitos são semelhantes, o estudo intercalado pode gerar confusão, pois os alunos podem ter dificuldades em diferenciar entre eles. Isso é particularmente problemático em disciplinas com conceitos estreitamente relacionados ou distinções subtis (Rohrer, 2012).

Estudo de recuperação

A prática de recuperação, também conhecida como aprendizagem baseada na recuperação, é uma estratégia cognitiva que melhora a retenção da memória através da recordação ativa da informação (Matayoshi et al., 2020; Tempel et al., 2020).

Vantagens

- Retenção a longo prazo aprimorada

1. A prática de recuperação resulta em uma melhor retenção a longo prazo quando comparada a métodos de estudo tradicionais, como leitura ou assistir a aulas. Este fenómeno, conhecido como o "efeito de teste," destaca o papel significativo da recuperação na aprendizagem (Zepeda et al., 2024).
2. A investigação indica que a prática de recuperação reduz o esquecimento ao longo do tempo, resultando em melhores taxas de recordação do que os métodos de reestudo (Nickl & Bäuml, 2023).

- **Transferência da aprendizagem**

1. A prática de recuperação melhora a transferência da aprendizagem para novos contextos, incluindo materiais complexos. Ajuda os alunos a compreender as regras subjacentes em vez de apenas memorizar informações, o que é essencial para aplicar o conhecimento em várias situações (Opitz & Kubik, 2024).

2. O efeito de teste progressivo demonstra que a recuperação de informações estudadas melhora a recordação de novos materiais, evidenciando o seu papel na promoção de uma aprendizagem contínua (Kriechbaum & Bäuml, 2024).

- **Adaptabilidade e generalização**

1. As vantagens da prática de recuperação aplicam-se a vários grupos de alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, através de uma "recuperação" em voz alta, invés de ser lida (Wilschut et al., 2024).

Desvantagens

- Aplicabilidade limitada a competências de resolução de problemas

1. A prática de recuperação não melhora significativamente a aquisição de competências de resolução de problemas, especialmente em contextos matemáticos. A pesquisa demonstrou que a prática de recuperação não melhora o desempenho na resolução de problemas de palavras matemáticas em comparação com métodos de estudo repetido, sugerindo a sua eficácia limitada em áreas que requerem conhecimento não-declarativo (Huang et al., 2023).

Como ter tempo para estudar?

A criação de rotinas de estudo auxilia os alunos no desenvolvimento de hábitos de estudo eficazes e na melhoria da gestão de tempo, para além de fomentar um ambiente de suporte à aprendizagem. Rotinas consistentes permitem que os alunos estejam ativamente em interação com materiais de estudo e aprendizagem e melhorem as suas prestações académicas (Adeoye et al., 2023).

O planeamento eficaz de rotinas para a alocação de blocos de estudo envolve compreender como gerir o tempo de forma eficiente para maximizar os resultados da aprendizagem (Ariel et al., 2009).

Técnicas de estudo – Estratégias especiais

Autoexplicação

A autoexplicação é uma estratégia cognitiva que melhora a aprendizagem e a resolução de problemas, incentivando os alunos a expressarem a sua compreensão e os seus processos de raciocínio (Bisra et al., 2018; Rittle-Johnson, 2017).

A qualidade e a frequência da autoexplicação está associada a melhores resultados académicos. Estudos indicam que os alunos que recorrem à autoexplicação obtêm notas mais elevadas em testes padronizados em disciplinas como a matemática (Modrek & Lombrozo, 2024). Além disso, a autoexplicação tem demonstrado melhorar a compreensão e facilitar a construção de modelos mentais na leitura de textos científicos, evidenciando a sua eficácia em contextos educativos (McNamara, 1999).

A autoexplicação pode potenciar o pensamento crítico ao incentivar os alunos a expressarem e avaliarem os seus processos de raciocínio. No entanto, a sua eficácia pode variar consoante a complexidade da tarefa e o desenho instrucional (Van Peppen et al., 2018). O desenvolvimento de competências metacognitivas através desta estratégia pode facilitar a transferência da aprendizagem entre diferentes domínios e ao longo do tempo (Modrek & Lombrozo, 2024).

Dicas para utilizar a autoexplicação, de acordo com Gurung e Dunlosky (2023):

- Utilizar esta técnica depois de já ter uma base sólida da matéria
- Fazer perguntas ao ler o manual ou as próprias notas. Por exemplo, como funciona este processo e porquê; que exemplo posso usar para ilustrar um conceito específico?
- Utilizar ao resolver qualquer tipo de problema. Por exemplo, antes de começar, quais são as possíveis soluções; se já resolvi um problema similar, como procedi?

Método Flash-Card-Plus

A estratégia *Flash-Card-Plus* (FP) começa como os tradicionais cartões de memória, com os alunos a escreverem termos-chave do manual num lado de um cartão e as definições no outro. Depois, memorizamo-los para melhorar a retenção. No entanto, ao contrário dos cartões normais, a FP promove uma aprendizagem mais profunda através

de dois passos adicionais: os alunos reformulam cada definição-chave com as suas próprias palavras para melhorar a compreensão e fornecem exemplos pessoais para reforçar a aplicação (Senzaki et al., 2017). A recordação melhora quando o conteúdo é plenamente compreendido durante a fase de codificação (Senzaki et al., 2017). Por exemplo, os alunos que elaboram as suas próprias explicações sobre um conceito recordam a informação de forma mais eficaz do que aqueles que recebem explicações de forma passiva (Pressley et al., 1987). A estratégia FP explica claramente a importância de uma compreensão avançada e oferece um método autodirigido para alcançar esse objetivo (Senzaki et al., 2017).

Tomada de notas

A tomada de notas ajuda os alunos a concentrar-se e a compreender a leitura, resumindo as ideias e pontos principais. Destaca eficazmente os conceitos essenciais durante as aulas, permitindo que os alunos se foquem na informação alinhada com os seus objetivos (Rusdiansyah, 2019). Envolve vários sistemas cognitivos, incluindo a regulação da atenção e a memória de trabalho, que são essenciais para processar e registar a informação de forma eficaz (Manzi et al., 2017).

Segundo Gurung e Dunlosky (2023), a tomada de apontamentos funciona como um recurso valioso para a preparação para exames podendo facilitar em compreender melhor a importância do conteúdo. Tomar apontamentos de forma eficaz melhora a concentração, incentivando o aluno a organizar as suas ideias, ligando ao conhecimento prévio, sendo estes elementos essenciais para a aprendizagem.

<u>Alguns factos/técnicas para a tomada de notas:</u>

- A utilização de abreviaturas e símbolos pode capturar informações de forma rápida e manter o fluxo da tomada de apontamentos durante as aulas (Alimehmeti & Nasufi, 2015).
- Tomar apontamentos à mão em papel está associado a melhores resultados de aprendizagem, pois o processo de reformulação promove um processamento mais profundo durante a revisão (Cojean & Grand, 2024).
- Método *"Record, Revise, Review"* de acordo com Gurung e Dunlosky (2023)

- Registar: Registar o que é importante, através das técnicas que preferem.
- Rever: Rever as notas tiradas, clarificando-as, expandindo e/ou corrigindo.
- Revisão ou recapitular: Reveja as notas, enquanto testa os conhecimentos.

O Ciclo da Autorregulação (Gurung & Dunlosky, 2023)

- Planear: O que devo (i.e., preciso) estudar? Definir a matéria a estudar e os objetivos de estudo (e.g., o que devo estudar?)
- Monitorizar: Avaliar e ponderar o que deve ser melhorado na forma de estudar. Reflexão de otimização do processo de estudo para que seja mais agradável e eficaz (e.g., o que posso melhorar no meu estudo?)
- Avaliar (autorreflexão): Avaliar o que foi aprendido e o cumprimento dos objetivos definidos. Perceber se o conhecimento foi adquirido corretamente (e.g., aprendentes o que pretendias aprender?)

Mapa conceptual

Os mapas conceptuais são uma técnica visual para representar o conhecimento e mostrar como os conceitos se relacionam dentro de um determinado campo. Este método utiliza diagramas que ligam os conceitos através de setas, destacando as suas conexões e estrutura (Kumar, 2024). Estes mapas ajudam os alunos a compreender assuntos complexos ao dividir a informação em secções mais pequenas e acessíveis, melhorando assim a compreensão geral (Kamble & Jagtap, 2023; Kumar, 2024). Os alunos processam ativamente a informação ao participarem na elaboração de mapas conceptuais, o que melhora a retenção e a aplicação do conhecimento (Cheng, 2024).

- **Estruturação Hierárquica:** Organizar os conceitos do geral para o específico ilustra as suas relações. Esta técnica melhora o pensamento lógico e promove uma aprendizagem significativa (Martinez-Canas & Ruiz-Palomino, 2011).

Reflexão da atividade:

Apesar de não ter sido possível a participação do escalão U19, a formação decorreu com sucesso junto das atletas do escalão U17, revelando-se uma experiência formativa enriquecedora. A sessão promoveu momentos de partilha significativos, demonstrando um elevado grau de envolvimento por parte das participantes nas atividades propostas. Apesar de não ter sido realizado um inquérito formal, a minha interpretação dos comportamentos observados durante a formação permite-me inferir que as atletas evidenciaram um interesse crescente ao longo da formação, bem como uma perceção positiva da utilidade dos conteúdos abordados.

A combinação de componentes teóricas e práticas, adaptadas à realidade vivenciada pelas atletas, contribuiu para a criação de um ambiente pedagógico mais relevante, dinâmico e aplicável. Embora, inicialmente, se tenha observado alguma reserva ou desinteresse por parte das participantes, a abordagem interativa adotada, em especial através das dinâmicas práticas, facilitou uma mudança progressiva de atitude, culminando numa recetividade muito positiva e na aquisição efetiva dos conhecimentos visados.

Adicionalmente, o follow-up ideal seria colaborar com o departamento de psicologia, de forma a potenciar o impacto da intervenção educativa (e.g., criação de rotinas).

Por fim, destaco a importância do *Flyer (anexo 8)* distribuído no final da formação, o qual constituiu um recurso complementar de consolidação dos conceitos abordados, enquanto facilitou a clarificação de eventuais dúvidas e o aprofundamento das estratégias de estudo apresentadas.

4.2.2 Protocolo de Acompanhamento e Intervenção Pedagógica

Acompanhamento Pedagógico – Protocolo de processo

O processo de acompanhamento às atletas teve início no começo da época desportiva, com a recolha de informações escolares essenciais, como o nome e contacto do diretor de turma. Esta recolha inicial visou estabelecer uma base sólida para o acompanhamento individualizado de cada atleta ao longo da época.

Durante o decorrer da época desportiva, foi realizado um acompanhamento escolar, centrado na monitorização das datas de avaliações, resultados provisórios e definitivos, bem como na identificação de eventuais dificuldades em disciplinas específicas. Este acompanhamento visou oferecer o apoio necessário, de forma personalizada, em consonância com as necessidades identificadas em cada caso. A recolha de dados escolares foi feita através de um formulário Google Forms, partilhado com as atletas por meio de um link e num escalão eram enviadas as notas à Team Manager que reencaminhava para o departamento pedagógico.

Adicionalmente, foram criadas ferramentas de recolha e registo de notas escolares e avaliações intercalares, por período ou semestre. Estes registos, inicialmente feitos em Excel ou Word, permitiriam identificar atletas em risco de insucesso escolar e agir de forma promotora, bem como valorizar e incentivar o desempenho académico de excelência, através de mecanismos de reconhecimento (e.g., diploma de Mérito Escolar).

A meio do estágio, esta responsabilidade foi transferida para o departamento pedagógico do futebol masculino. Neste momento, o clube passou a utilizar uma nova ferramenta de gestão pedagógica desenvolvida internamente, substituindo o uso do Microsoft Excel, com o objetivo de uniformizar e otimizar os processos de acompanhamento. Removida a tarefa de avaliação escolar, não foi realizada a intervenção pedagógica preparada e mencionada em baixo.

Acompanhamento Pedagógico – Protocolo de processo realizado – 1º Contribuição:

Segundo o modelo de Serviços de Estudantes para Atletas de Jordan e Denson (1990) o progresso é avaliado através de relatórios das notas intercalares e de final de semestre. Quando estes relatórios revelam dificuldades em alguma disciplina, as estudantes-atletas devem reunir-se com os responsáveis do apoio pedagógico para uma reunião. Nesta discussão, exploram-se os pontos fortes académicos do estudante e as áreas a melhorar (Jordan & Denson, 1990). Além disso, a monitorização escolar inclui discussões diretas com os membros do corpo docente para identificar, do ponto de vista destes, os pontos fortes e fracos do estudante (Jordan & Denson, 1990). A conversa individual, estratégia do modelo da responsabilidade pessoal e social (Hellison, 2011), é utilizada constantemente para estes efeitos, realizada de forma formal e informal, sendo a última a mais comum com as atletas.

Conversa Individual para apoio no acompanhamento pedagógico – Estratégia do Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011).

Segundo Hellison (2011), é fundamental conseguir uma boa interação individual, sendo a conversa individual um instrumento muito importante para a relação entre o jovem e o adulto. A interação, segundo a estrutura do Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social, deve ser breve, antes ou depois da sessão ou quando houver possibilidade de ser realizada (Hellison, 2011).

No modelo de Serviços para Estudantes-Atletas proposto por Jordan e Denson (1990), também existe uma componente que permite uma conversa informal inicial, um para um, entre os atletas e os responsáveis por fornecer apoio académico até identificar ser necessário uma estrutura de acompanhamento mais "rígida". Estabelecer conexões com os responsáveis pela promoção do sucesso académico é essencial para alcançar resultados académicos favoráveis, como a melhoria das notas, e aumentar as interações com estas figuras de apoio pode melhorar significativamente a capacidade de um estudante-atleta de atingir os seus objetivos académicos (Comeaux & Harrison, 2011). Responsáveis pelo desempenho escolar para estudantes-atletas podem ajudar os mesmos em situações de insucesso escolar, promovendo interações significativas centradas no sucesso académico (Grandy et al., 2016).

Reflexão da atividade:

Inicialmente, o processo de acompanhamento revelou-se bastante desafiante. As atletas demonstravam alguma dificuldade em compreender quais eram as minhas funções no contexto da equipa, o que resultava numa ausência de procura ativa pelo meu apoio. Consequentemente, só nos finais dos períodos/semestres começava a receber as notas escolares, o que comprometia a possibilidade de um acompanhamento mais preventivo e eficaz.

Durante o primeiro período/semestre, um dos treinadores solicitou-me o envio das datas dos testes das atletas, com o objetivo de considerar essa informação no planeamento dos treinos. Embora tenha existido, numa fase inicial, alguma hesitação quanto à partilha desses dados, por se tratar de informação sensível, com a devida autorização, procedi ao

envio das datas, tendo o processo decorrido de forma positiva. Considero que esta colaboração teve um impacto benéfico na gestão do esforço das atletas, uma vez que, por exemplo, lhes era permitida a saída antecipada do treino quando tinham avaliações importantes no dia seguinte. No entanto, deixei de realizar essa partilha a partir do momento em que a responsabilidade do acompanhamento pedagógico foi transferida para o departamento do futebol masculino.

Apesar de ter conseguido recolher a maioria das notas das atletas, acabou por não se realizar a reunião prevista com a equipa técnica e os restantes agentes desportivos, onde seria apresentado o plano de intervenção pedagógica. Esta transição de responsabilidades ocorreu sem um momento de partilha formal que permitisse garantir a continuidade do trabalho desenvolvido. Na minha perspetiva, caso essa continuidade tivesse sido assegurada, a experiência teria sido mais enriquecedora e completa, possibilitando uma reflexão mais aprofundada e avaliativa sobre o processo (e.g., o que correu bem? o que poderia ter sido melhorado?).

Durante o tempo em que estive envolvido neste acompanhamento, considero que a ação mais significativa foi a realização de conversas individuais com as atletas ao longo do primeiro período/semestre. Para garantir que todas as atletas eram acompanhadas de forma equitativa, elaborei uma folha de registo (anexo 9) onde constam as vezes realizadas, identificando as atletas envolvidas e a frequência dos contactos. Este documento incluía ainda um espaço destinado a observações, no qual eram registados momentos ou diálogos particularmente relevantes. As conversas seguiam, geralmente, um guião simples, começando com perguntas introdutórias como “Como estás?” ou “Como correu a escola hoje?”, e evoluindo para questões mais específicas relacionadas com o desempenho académico: “Tens tido boas notas nos testes?”, “Tiveste alguma negativa até agora?”, “Tens conseguido tempo para estudar?”. No entanto, o guião era flexível, permitindo iniciar os diálogos com outros temas que tivessem surgido durante a semana. Importava, acima de tudo, que a atleta se sentisse à vontade para conduzir a conversa, sendo o meu papel o de facilitador, orientando naturalmente o diálogo para a recolha da informação necessária. Esta prática, levou a algumas atletas pedirem-me apoio escolar, nomeadamente na disciplina de inglês, no qual apoiei até o final do ano letivo.

Intervenção Pedagógica – Protocolo de processo

O protocolo de processo para a intervenção pedagógica foi desenvolvido com o intuito de implementar em atletas, que, de acordo com as diretrizes de avaliação final do ensino básico e secundário, caminhavam para o insucesso escolar. Esta intervenção foi delineada com o propósito de promover um melhor aproveitamento escolar de atletas-estudantes que, através da monitorização por períodos/semestres demonstravam dificuldades académicas. Não se tratando da aplicação de um programa previamente estruturado, a intervenção foi concebida de forma adaptativa e individualizada, contemplando uma sequência de estratégias ajustadas às necessidades específicas de cada atleta, mencionadas mais abaixo ("Estratégias educativas – Intervenção Pedagógica). O processo teve como objetivos principais o planeamento e implementação de mecanismos de apoio ao sucesso escolar, a monitorização contínua da sua eficácia e a flexibilidade na reconfiguração das estratégias sempre que necessário. A avaliação da intervenção assentou na análise qualitativa e quantitativa dos progressos observados, permitindo aferir a adequação das estratégias educativas aplicadas ao perfil e evolução de cada atleta.

Este programa interventivo procurava integrar, de forma coerente, os contributos da pedagogia, da psicologia educativa e do acompanhamento técnico-desportivo, numa lógica de intervenção articulada e centrada no desenvolvimento global das atletas, contudo, não chegou a ser aplicada com nenhuma atleta devido às responsabilidades terem sido transferidas para o departamento pedagógico masculino.

Intervenção Pedagógico – Protocolo de Processo realizado – 1º Contribuição:

1. Identificar a causa da dificuldade escolar:

O Departamento de Pedagogia com apoio do Departamento de Psicologia do FC Porto, primeiramente, identifica a causa durante as sessões, formais ou informais, com as atletas e/ou conforme o *feedback* do diretor de turma.

Por um lado, a investigação demonstra que as principais razões para as dificuldades académicas dos estudantes são a falta de dedicação ao estudo (Lanzat et al., 2018) e/ou devido a problemas de comportamento, tanto a nível individual como na sala de aula, tendo tendência a demonstrar um menor desempenho académico ao longo do tempo (Vu, 2012).

Por outro lado, os professores, no estudo de Stefanini e Cruz (2006), identificaram outros tipos principais de dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, a assimilação de conteúdos e raciocínio. Em vez de aplicar as mesmas estratégias educativas a todas as atletas, nestes casos, podemos referenciar a mesma para o departamento de psicologia, colaborando em diferentes tipos de apoio, onde são planeadas intervenções que visam a melhoria dos processos cognitivos em questão. Estudantes que enfrentam dificuldades deste género podem beneficiar de intervenções específicas que melhorem tanto o seu conhecimento do material como as suas capacidades de compreensão (Vaughn et al., 2019).

Dado a estes fatores, as estratégias académicas a aplicar devem refletir na necessidade especifica da estudante-atleta em vez de englobar o insucesso académico como um todo. O departamento de pedagogia divide, então, a causa das dificuldades escolares, em duas possibilidades – "Comportamental" e "Dificuldades de aprendizagem específicas":

A. Comportamental
    a. Participação/esforço em sala de aula
    b. Baixo tempo de estudo (autónomo ou com apoio)
    c. Baixa assiduidade
    d. Mau comportamento
B. Dificuldades de aprendizagem específicas: Cognitivo e/ou motora
    a. Processos cognitivos que necessitam ser trabalhados como memória, perceção, entre outros (em colaboração com o departamento de psicologia). Por exemplo, dificuldade em memorizar a matéria lecionada.
    b. Dificuldades na área motora (e.g., ouvir as instruções dos professores, dado dificuldades auditivas).

2. Reunião do departamento de pedagogia/psicologia com equipa técnica:

As estratégias educativas, que promovem um melhor aproveitamento escolar, variam conforme a dificuldade de aprendizagem e são decididas pelo departamento de psicologia e pedagogia de como prosseguir, apesar da inclusão e comunicação à equipa técnica.

Os treinadores têm um papel crucial na promoção de uma abordagem equilibrada entre o desporto e os estudos, sendo figuras significativas na vida dos atletas (Comeaux, 2015). Envolve-los nas estratégias de promoção do sucesso escolar pode melhorar a motivação, as competências de gestão do tempo e a responsabilidade pessoal dos estudantes-atletas e frequentemente assumem o papel de mentores, oferecendo apoio que vai além do desporto, sendo que este tipo de mentoria pode ter um impacto positivo no sucesso académico dos estudantes-atletas, ao promover um ambiente acolhedor que salienta a importância da educação (Christensen et al., 2021). Para além disso, a inclusão dos treinadores, na discussão das estratégias educativas, pode sensibilizá-los para as dificuldades específicas da atleta, resultando num maior apoio emocional (i.e., empatia, encorajamento, compreensão), e, por sua vez, aumentando o envolvimento e desempenho académico das atletas (Pan & Ye, 2024).

1. Delineamento das estratégias educativas pelo responsável pedagogo ou departamento de pedagogia – Planeamento da Intervenção
2. Reunião do departamento de pedagogia/psicologia com a equipa técnica – Envolvimento e comunicação das estratégias educativas delineadas; Apresentação da situação escolar das suas atletas

3. **Realização de uma reunião com o encarregado de educação e/ou diretor de turma:**

As estratégias educativas delineadas para a intervenção de forma a promover o sucesso escolar são comunicadas aos encarregados de educação, onde é necessário a autorização e é essencial a sua participação no contexto não desportivo, sendo inerente a concordância e compromisso de todos os envolvidos (outros significativos que possam ter impacto no cumprimento das estratégias estabelecidas). O envolvimento parental está associado a melhores resultados académicos para os estudantes-atletas, pois oferece apoio emocional e motivacional (Lowe et al., 2018). Para além disso, compreender as estratégias educativas, apresentadas pelo departamento de pedagogia, pode ajudar a reduzir as preocupações dos encarregados de educação em relação ao desempenho académico dos seus filhos (Tan et al., 2023).

No seu estudo, Handrianto et al. (2024) descobriram que o envolvimento dos encarregados de educação, tanto nas atividades académicas como desportivas, está associado a um maior desempenho académico e a uma maior participação em desportos competitivos. Isto sugere que, quando os pais são recetivos e participam nas estratégias educativas que promovam o aproveitamento escolar, podem contribuir para um melhor desempenho e sucesso académico dos estudantes-atletas. Esta colaboração entre os responsáveis pedagógicos e encarregados de educação melhora o processo de orientação, garantindo que as atletas recebam um apoio abrangente (Gruber, 2003).

1. Verificação, com os encarregados de educação, se a atleta participa em apoios escolares fora dos horários de aulas – Em referência à estratégia "Presença na sala de estudos FC Porto" e afins, podendo ou não, conciliar com o acompanhamento escolar externo.
    a. A escola fornece apoio escolar?
    b. A atleta tem acompanhamento escolar fora da escola?
2. Apresentação das estratégias educativas, delineadas pelo departamento de pedagogia e/ou departamento de psicologia, aos encarregados de educação.
3. Explicação da importância dos E.E. para o cumprimento e acompanhamento da intervenção em contextos que o departamento pedagógico não consegue controlar
4. Pedido de consentimento/autorização para aplicação da intervenção, devidamente esclarecida e entendido os objetivos por parte dos encarregados de educação.
5. Pedido de consentimento para entrar em contacto com o diretor de turma, de forma a obter informações mais detalhadas e longitudinais durante o percurso académico da atleta.
6. (Dependente do ponto 5) – Entrar em contacto com a escola de forma a reunir com o diretor de turma – Processo contínuo e dependente da disponibilização do(a) mesmo(a).

4. *Follow up*

O departamento de pedagogia dá "*follow up"* constante durante o período de intervenção, através de recolha de notas (qualitativas e quantitativas), conversas

individuais com as atletas e tendo reuniões com o(a) diretor(a) de turma, mantendo a atenção, embora já reduzida, após a melhoria das notas escolares.

O feedback consistente e as modificações nas estratégias educativas aplicadas garantem que as intervenções permaneçam eficazes e alinhadas com as necessidades em constante evolução das atletas-estudantes (Chrabaszcz et al., 2018). Esta avaliação ocorre durante e após a intervenção. A avaliação é essencial para analisar a eficácia de uma intervenção, garantindo que atinge os objetivos pretendidos e se mantém relevante no contexto em questão (Komatsu, 2024).

A. Continuidade do acompanhamento à atleta (Durante e pós intervenção)
    a. Reuniões com o diretor de turma
    b. Recolha qualitativa e quantitativa dos resultados mais detalhada (e.g., em vez de recolher por períodos/semestres, recolher, também, os variados momentos de avaliação de cada disciplina, durante o decorrer do período/semestre).
    c. Conversas informais com a atleta
B. Avaliação da intervenção (Durante e pós intervenção)
    a. Identificação das causas principais do sucesso para melhoria (Pós intervenção)
    b. Identificação de erros (Durante e pós intervenção)
    c. Procura constante da melhoria das intervenções e das estratégias educativas aplicadas (Pós-intervenção)

Estratégias educativas – Intervenção Pedagógica

Na sequência da componente de intervenção pedagógica delineada anteriormente, as estratégias educativas foram realizadas com o propósito de promover o sucesso académico das atletas-estudantes no contexto desportivo de formação. A definição destas estratégias baseou-se numa revisão de literatura atualizada, com particular foco em modelos de reforço positivo, autorregulação da aprendizagem e incentivo à motivação extrínseca em ambientes educativos.

Estas estratégias foram desenvolvidas para serem aplicadas de forma articulada durante o acompanhamento pedagógico, com vista à criação de rotinas de estudo

consistentes, ao estabelecimento de objetivos individuais e à valorização do desempenho académico através de mecanismos de reconhecimento adequados à realidade do clube. Contudo, estas estratégias não servem apenas para as atletas a necessitar de um melhor aproveitamento escolar (i.e., aplicadas numa intervenção pedagógica), mas também como mecanismos de incentivo ao aproveitamento escolar excelente.

A abordagem adotada visa, assim, fomentar a responsabilidade, a autonomia e o compromisso das atletas com o seu percurso educativo, promovendo um ambiente propício à excelência escolar e ao desenvolvimento harmonioso entre as exigências académicas e desportivas.

Apoio teórico – 1º Contribuição:

Teoria Comportamentalista – Condicionamento Operante

De acordo com Miltenberger (2001), o comportamento refere-se a ações e à fala. O comportamentalismo centra-se em comportamentos observáveis e mensuráveis, tratando a mente como uma "caixa negra" e desconsiderando os processos de pensamento internos (Good & Brophy, 1990).

O Condicionamento Operante é um conceito fundamental da teoria comportamentalista desenvolvido por B.F. Skinner (Ng'andu et al., 2013). Esta teoria baseia-se na ideia de que os comportamentos podem levar a dois resultados (ver tabela 1): o reforço, que aumenta as hipóteses de o comportamento ser repetido, ou a punição, que reduz a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente no futuro (Ng'andu et al., 2013), sendo particularmente relevante, quando tendo em consideração atividades pedagógicas (Roberts & Potrac, 2014).

Tabela 1. Tipos de Reforço e Punição

	Adiciona Estímulo	Remove ou Evita Estímulo
Aumenta ocorrência do Comportamento	Reforço Positivo	Reforço Negativo
Diminui ocorrência do Comportamento	Punição Positiva	Punição negativa

Nota: A tabela 1 refere-se apenas à literatura que serve de base para as estratégias educativas. O departamento de pedagogia não usa o vocabulário de punições, correções ou outros termos que podem ser vistos como "excessivos". Por exemplo, a obrigatoriedade de presença de sala de estudos, não é uma punição positiva, mas sim uma estratégia educativa (i.e., adiciona um estímulo), que tenta diminuir a ocorrência de um comportamento (e.g., "Não estudar regularmente"), criando rotinas de estudo.

Normas de promoção do sucesso escolar (FPF, 2024)

- Normas de Incentivo ao Aproveitamento Escolar Excelente:

1. Quadro de Honra
2. Integração de treinos, estágios e/ou jogos da equipa principal feminina
3. Prémios ligados ao lazer

- Normas de promoção para evitar o insucesso escolar devido a dificuldades de aproveitamento e comportamento:

1. Disponibilização do departamento pedagógico para interagir com os encarregados de educação/pais e a escola
2. Disponibilização de espaço, equipamento e/ou outros materiais de apoio ao estudo, bem como aulas de apoio
3. Comunicação e envolvimento dos treinadores na intervenção pedagógica

Presença na Sala de estudos – Reforço ao estudo + Apoio Individualizado

A sala de estudos serve como uma iniciativa de apoio ao estudo das atletas fora dos horários escolares e prévio/depois do treino. O departamento de pedagogia é responsável pela organização e o bom funcionamento da sala de estudo.

Quase todos os estudantes acabam por se deparar, em algum momento, com disciplinas que requerem apoio de tutoria (Smith & Herman, 1996). A sala de estudo é organizada para atender às necessidades das atletas, para que criem rotinas diárias de estudo e recebam apoio, se assim necessitarem, durante este tempo.

Salas de estudo organizadas destinam horários específicos para o trabalho escolar, garantindo que os estudantes-atletas se concentrem nos estudos enquanto gerem horários rigorosos de treino (Comeaux, 2015). Estes espaços oferecem normalmente acesso a

recursos educacionais, como tutoria e mentoria, que podem melhorar a compreensão e a retenção dos conteúdos das disciplinas (Santi & Carraro, 2023).

A sala de estudos está estruturada com recompensas e incentivos para quando as atletas concluem os objetivos delineados por si mesmos até o final da sessão, procurando, assim, promover a motivação para o estudo através da motivação extrínseca, segundo a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Estudos mostram que os estudantes que recebem recompensas de forma mais regular tendem a ter um melhor desempenho académico, uma vez que o reconhecimento consistente aumenta a sua motivação (Sigalingging et al., 2023). Além disso, recompensas imediatas são geralmente mais eficazes para incentivar os estudantes do que recompensas atribuídas mais tarde, que podem reduzir o valor que atribuem ao seu esforço (Beltz et al., 2012; Sigalingging et al., 2023).

Contrato Atleta – Departamento de Pedagogia

O Contrato Atleta – Departamento de Pedagogia é um contracto fictício onde a atleta e o responsável pelo acompanhamento escolar definem os objetivos a alcançar até o final do período/semestre, de forma a promover o aproveitamento escolar e evitar o insucesso escolar, em troca de uma recompensa se os mesmos forem cumpridos (e.g., um acessório da loja FC Porto).

A investigação indica que as recompensas de curto prazo podem aumentar significativamente a motivação dos estudantes. Por exemplo, um estudo com alunos do quinto ano revelou um aumento na motivação para aprender após a implementação de recompensas (Nadhifa et al., 2024). O uso de recompensas como reforço positivo pode promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente e de apoio, o que está associado a níveis mais elevados de desempenho académico e autoestima dos alunos (Elliot & Knight, 2005). Além disso, as recompensas podem incentivar os estudantes a participar ativamente nas atividades da sala de aula, como demonstrado em experiências que utilizaram tanto recompensas como punições para melhorar a motivação dos alunos (Fuad et al., 2021).

Nesta estratégia educativa, são as atletas-estudantes que definem o objetivo a ser cumprido, desde que vá de acordo com o aproveitamento escolar necessário definido pelo departamento de pedagogia. Os estudantes que definem objetivos académicos pessoais

demonstram níveis mais elevados de motivação, uma vez que estão mais comprometidos em alcançar os objetivos que estabeleceram para si próprios (Cheung, 2004).

Notas para ter em consideração – Estratégias que envolvem "recompensas"

- **Eficácia a Curto Prazo:** Embora as recompensas possam ser benéficas a curto prazo, a sua eficácia pode diminuir se não forem combinadas com estratégias que promovam a motivação intrínseca (Elliot & Knight, 2005).
- Uma dependência excessiva de recompensas externas pode levar os estudantes a concentrarem-se mais nas recompensas do que no próprio processo de aprendizagem, o que pode diminuir a sua motivação intrínseca (Elliot & Knight, 2005).
- O impacto das recompensas pode variar de um estudante para outro, uma vez que alguns podem reagir de forma mais favorável do que outros, dependendo do seu desempenho anterior e das suas diferenças pessoais (Benden & Lauermann, 2021).

Criação de rotinas – Colaboração com o Departamento de Psicologia

A criação de rotinas é importante para poder ser estabelecido um ambiente de aprendizagem seguro de forma a promover o compromisso dos alunos e reduzindo problemas comportamentais, contribuindo para o sucesso académico (Lester et al., 2017). Mais concretamente, a criação destas rotinas de forma eficaz permite criar expectativas, promover o foco, promover a autonomia de aprendizagens, melhorando o desenvolvimento cognitivo, e minimizar disrupções, ao criar um ambiente propício à aprendizagem e levando, indubitavelmente, a melhores resultados académicos (Lester et al., 2017).

Além disto, a criação de rotinas de estudo auxilia os alunos no desenvolvimento de hábitos de estudo eficazes e na melhoria da gestão de tempo, para além de fomentar um ambiente de suporte à aprendizagem. Rotinas consistentes permitem que os alunos estejam ativamente em interação com materiais de estudo e aprendizagem e melhorem as suas prestações académicas (Adeoye et al., 2023).

Esta estratégia é realizada em conjunto com o Departamento de Psicologia, uma vez que, o psicólogo auxilia os indivíduos a estabelecer estas rotinas de forma a promover auto direção, especialmente relacionada com as distrações inerentes ao escalão etário. Os

psicólogos promovem estratégias que a ajudam os indivíduos a distinguir entre exigências externas, providenciando rotinas mais saudáveis e mais sustentáveis (Jeon, 2022).

Prémios ligados ao lazer

As atividades socias e recreativas realizadas dentro de clubes desportivos podem servir como um incentivo não só à continuação da prática desportiva como para o sucesso académico ao promover o compromisso, a motivação e o capital social percebido pelos pares.

As atividades recreativas ou de lazer deve ter um carácter motivacional de forma que as mesmas possam servir como motivadoras para o desenvolvimento desportivo e escolar (Fehmi et al., 2014).

Recorrer a atividades recreativas como forma de recompensa pode também providenciar, a quem as pratica, um sentimento de pertença e de comunidade, podendo intensificar a sua experiência educacional e a sua persistência (Martinez et al., 2016).

Assim, diversas atividades podem ser realizadas de forma que os estudantes-atletas possam desenvolver habilidades e relações positivas para o seu desenvolvimento e para o futuro. Contudo, é importante salientar que os mesmos benefícios não irão ser sentidos por todos os indivíduos e que a perceção das atividades recreativas como incentivos ou recompensas pode variar de individuo para individuo e do contexto específico de cada clube desportivo.

Exemplos de incentivos ligados ao "lazer", delineados pelo departamento de pedagogia:

- Visita (Tour) ao Estádio do Dragão
- Participação num treino da equipa feminina principal FC Porto
- Inclusão no processo de dia de jogo da equipa feminina principal FC Porto (e.g., deslocação no autocarro com a equipa)

Obtém estes incentivos, as atletas que cumprirem os critérios/condições de acesso ao Quadro de Honra e Excelência FC Porto.

Diploma de Mérito Escolar FC Porto

Obtém o Diploma de Mérito Escolar FC Porto, as atletas que cumprirem os critérios/condições de acesso ao Quadro de Honra e Excelência FC Porto. Este incentivo

consiste num diploma (apresentado de forma física), que é entregue por uma figura importante para o clube (por especificar), durante um evento (por especificar).

Recompensas externas, incluindo autocolantes, **diplomas** e incentivos físicos como doces ou pequenos prémios, são frequentemente utilizadas em muitas escolas para inspirar os alunos. Estes incentivos ajudam a motivar os estudantes a alcançar sucesso académico e demonstrar bom comportamento (Sigalingging et al., 2023).

Mecanismos de incentivo ao aproveitamento escolar excelente e estratégias educativas para promoção de um melhor aproveitamento escolar (Tabela 2)

Tabela 2. Mecanismos e Estratégias

<table>
<tr><th>Sucesso Escolar Excelente</th><th>Insucesso Escolar (Comportamental)</th><th>Insucesso Escolar (Dificuldades de Aprendizagem)</th></tr>
<tr><td>Entrega do Diploma de Mérito Escolar</td><td colspan="2">Presença na Sala de estudos – Reforço ao estudo + Apoio Individualizado</td></tr>
<tr><td>Reconhecimento nas Redes Sociais “FCPortoW” (com consentimento dos pais e atleta)</td><td colspan="2">Comunicação à equipa técnica</td></tr>
<tr><td>Prémios ligados ao lazer:
Visita (Tour) ao Estádio do Dragão
Participação num treino da equipa feminina principal FC Porto
Inclusão no processo de dia de jogo da equipa feminina principal FC Porto (e.g., deslocação no autocarro com a equipa)</td><td colspan="2">Contrato Atleta – Departamento de Pedagogia</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2">Comunicação aos Encarregados de educação</td></tr>
<tr><td></td><td>Criação de rotinas – Colaboração com o Departamento de Psicologia</td></tr>
</table>

4.2.3 Outras atividades no Departamento de Pedagogia

Responsável pela Sala de Estudos

A ideia da Sala de Estudo foi concebida como uma iniciativa de apoio académico às atletas, com o objetivo de disponibilizar um espaço dedicado à realização de tarefas escolares fora do horário letivo, tanto antes como depois dos treinos. Esta proposta não se destinaria exclusivamente às atletas integradas em intervenções pedagógicas específicas, mas sim encontrar-se-ia aberta a todas as jogadoras que manifestassem interesse em usufruir de um ambiente adequado para estudar. A responsabilidade pela organização e funcionamento deste projeto pertenceria ao Departamento de Pedagogia, sendo os seus principais objetivos criar um ambiente de aprendizagem saudável, apoiar as atletas nas suas dificuldades escolares e implementar práticas inovadoras, fundamentadas na literatura científica.

Durante o período de estágio, não foi possível disponibilizar uma sala exclusivamente dedicada a este fim. Face a esta limitação, o Departamento de Pedagogia procurou, ainda assim, conseguiu realizar um acompanhamento individual através de conversas regulares com as atletas, identificando as suas principais dificuldades académicas. Sempre que necessário, foi organizada uma hora de estudo em espaços alternativos que reunissem condições adequadas para o efeito, nomeadamente locais com ambiente propício à concentração e à realização de tarefas escolares.

De acordo com a fundamentação teórica subjacente à proposta da Sala de Estudo referido no apoio teórico, estavam previstas diversas estratégias de incentivo e recompensa imediata para promover a motivação das atletas durante estes períodos. Entre estas destacavam-se: autocolantes temáticos relacionados com o futebol, atribuídos aquando da concretização dos objetivos definidos para cada sessão; atividades lúdicas de recreação, como a utilização da "bola positiva" até ao início dos treinos; e dinâmicas de grupo com componente psicoeducativa, em colaboração com o Departamento de Psicologia (e.g., *Emotionare*).

Caso se viesse a concretizar a existência de um espaço próprio e exclusivo para a Sala de Estudo, seria implementada uma metodologia de estudo em pares ou pequenos grupos, promovendo a entreajuda e o apoio mútuo entre as atletas.

Adicionalmente, previa-se a integração ativa das jogadoras no processo de personalização e decoração do espaço, incentivando a escolha das ferramentas de apoio ao estudo sugeridas no *Flyer* de apoio (anexo 8) e desenvolvendo atividades de grupo com esse propósito, como a criação do Emblema da Sala de Estudo.

A proposta para a elaboração do emblema incluía quatro fases: (1) reflexão individual com registo escrito; (2) partilha das reflexões em pequenos grupos; (3) apresentação das ideias por porta-vozes a todo o grupo; e (4) debate e seleção da proposta final. O emblema escolhido seria posteriormente afixado à entrada da sala, ou noutro local definido pelas próprias atletas, reforçando o sentimento de pertença e valorização do espaço.

Esta responsabilidade, embora não tenha sido concretizada, foi construída e preparada para, eventualmente, ser aplicada, quando existir um espaço do clube dedicado para este efeito.

Apoio teórico proposto – Importância da Sala de Estudo:

Quase todos os estudantes acabam por se deparar, em algum momento, com disciplinas que requerem apoio de tutoria (Smith & Herman, 1996). A sala de estudo é organizada para atender às necessidades das atletas, para que criem rotinas diárias de estudo e recebam apoio, se assim necessitarem, durante este tempo.

Salas de estudo organizadas destinam horários específicos para o trabalho escolar, garantindo que os estudantes-atletas se concentrem nos estudos enquanto gerem horários rigorosos de treino (Comeaux, 2015). Estes espaços oferecem normalmente acesso a recursos educacionais, como tutoria e mentoria, que podem melhorar a compreensão e a retenção dos conteúdos das disciplinas (Santi & Carraro, 2023).

A sala de estudos está estruturada com recompensas e incentivos para quando as atletas concluem os objetivos delineados por si mesmas até o final da sessão, procurando, assim, promover a motivação para o estudo através da motivação extrínseca, segundo a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Estudos mostram que os estudantes que recebem recompensas de forma mais regular tendem a ter um melhor desempenho académico, uma vez que o reconhecimento consistente aumenta a sua motivação (Sigalingging et al., 2023). Além disso, recompensas imediatas são geralmente mais

eficazes para incentivar os estudantes do que recompensas atribuídas mais tarde, que podem reduzir o valor que atribuem ao seu esforço (Beltz et al., 2012).

Acreditação Federação Portuguesa Futebol/Futsal (FPF) – Critério 6

No âmbito do processo de acreditação da Federação Portuguesa de Futebol (FPF), especificamente no que diz respeito ao **Critério 6**, foi-me atribuída a responsabilidade de coordenar e executar grande parte das tarefas associadas a este domínio. Esta atribuição refletiu um voto de confiança por parte da estrutura, reforçando o meu papel ativo no departamento pedagógico ao longo do estágio.

A documentação exigida para este critério foi extensa e diversificada. Alguns dos documentos solicitados consistiam apenas na inserção de dados administrativos simples, como a indicação da cédula profissional dos psicólogos registados na Ordem. Outros, porém, exigiram uma elaboração mais detalhada e técnica, cuja responsabilidade me foi confiada, dada a sua ligação direta com o âmbito pedagógico.

Entre os materiais desenvolvidos, destaca-se o protocolo de acompanhamento e intervenção e as estratégias educativas, cuja criação resultou tanto das exigências do processo de acreditação (e.g., pontos 6.1.3.2 e 6.6.1), como das necessidades do departamento pedagógico ao longo da época desportiva. Um dos documentos foi elaborado em colaboração com a coordenadora e uma colega do departamento de psicologia, promovendo uma abordagem integrada entre áreas.

Com a transferência do acompanhamento escolar para o departamento pedagógico masculino, também esta responsabilidade transitou para os próprios. A partir desse momento, tarefas como o registo e atualização das notas escolares, até à finalização e submissão da documentação necessária à acreditação, passaram a ser geridas por esse departamento. Considerando o trabalho já previamente realizado, esta etapa consistiu essencialmente na consolidação e finalização dos elementos pendentes, com a confiança de que o trabalho produzido previamente era rigoroso e coerente com os critérios estabelecidos, não tendo havido a necessidade de efetuar alterações.

Apesar de exigente e absorver uma parte significativa do tempo extralaboral, esta componente revelou-se particularmente gratificante, permitindo-me cumprir um dos objetivos centrais do estágio: compreender o funcionamento interno do clube, nomeadamente no que se refere aos processos formais de licenciamento e acreditação.

Importa referir que o procedimento de acreditação é **obrigatório para todos os clubes e sociedades desportivas que participem em competições nacionais abrangidas pelo Regulamento de Licenciamento de Clubes da FPF**, bem como para aqueles que pretendam licenciar-se para provas organizadas pela UEFA. Assim, o envolvimento direto neste processo representou uma oportunidade valiosa de integração e participação ativa numa dimensão essencial da organização desportiva.

4.3 ATIVIDADES MRPS

Estudos reconhecem o desporto como uma ferramenta fundamental na promoção do desenvolvimento positivo dos jovens (Holt et al., 2017; Petitpas et al., 2005). O conceito de desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ), oferece um enquadramento teórico que explica como os adolescentes evoluem em diferentes contextos, nomeadamente no desportivo (Damon, 2004; Shek et al., 2019). O DPJ centra-se na capacidade progressiva dos jovens, passando de uma condição de dependência para um papel mais autónomo na gestão da sua vida e bem-estar (Lerner et al., 2009). No entanto, a participação no desporto não significa DPJ, tendo em consideração que os jovens são influenciados por múltiplos fatores, incluindo o nível de competição e o estilo de liderança exercido pelos treinadores (Camiré, 2014; Côté et al., 2014; Petitpas et al., 2005; Strachan et al., 2011).

A literatura tem vindo a evidenciar o impacto de programas desportivos especificamente desenhados para fomentar o DPJ, demonstrando a sua relevância na promoção do crescimento saudável dos jovens (Almeida et al., 2023; Camiré et al., 2011; Deal et al., 2020; Neely & Holt, 2011). Um dos modelos amplamente reconhecidos neste domínio é o **Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS)**, que tem vindo a ser aplicado tanto na educação física como em atividades desportivas com o objetivo de promover competências de responsabilidade e valores sociais entre os jovens (Hellison, 2011; Hellison, 1985). Este modelo destaca a importância de tomar decisões conscientes e de adotar comportamentos que reflitam valores humanos fundamentais, como o respeito, a empatia e o contributo para ambientes sociais positivos (Hellison, 1985).

Grande parte das investigações relacionadas com a implementação do MRPS tem ocorrido em contextos de aulas de educação física (Escarti et al., 2010; Escarti et al., 2017; Hellison, 2011; Wright & Irwin, 2018). No entanto, a integração dos princípios de

responsabilidade pessoal e social também se revela crucial nos contextos de clubes desportivos competitivos destinados a jovens (Jacobs & Wright, 2018; Wright et al., 2016). Apesar disso, a investigação empírica sobre a aplicação do MRPS em ambientes de competição desportiva ainda é escassa. Um estudo recente, contudo, demonstrou resultados promissores da implementação deste modelo no contexto de desportos jovens competitivos (Carreres-Ponsoda et al., 2021).

Inicialmente, a implementação do Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social estava integrado na vertente da investigação do estágio, com o propósito de aplicar sessões estruturadas com base neste modelo às atletas, acompanhadas pela administração de questionários em momentos pré e pós intervenção. Contudo, à medida que se antecipavam dificuldades de ordem logística, nomeadamente no que diz respeito ao horário dos treinos, a proposta original revelou-se inviável. Face a estas limitações, optou-se por uma abordagem mais flexível, prevendo a aplicação pontual de sessões MRPS sempre que possível, complementada pela recolha de feedback qualitativo por parte das atletas. No entanto, também esta alternativa enfrentou constrangimentos, sobretudo devido ao ambiente competitivo que caracterizou o contexto em análise, não existindo horários disponíveis. Como resultado, apenas foi possível implementar duas sessões introdutórias, de carácter mais informal (i.e., atividades de integração), no início da época desportiva (e.g., "Bola Positiva")

4.3.1 Sessões MRPS – Quebra-Gelo

Bola Positiva

Contextualização:

Durante uma conversa informal com o treinador, foi-nos indicado que as atletas ainda não se conheciam entre si, uma vez que se tratava de uma equipa recentemente formada, composta por jogadoras provenientes de diversos clubes. Foi também referido que algumas atletas apresentavam um perfil mais reservado, o que dificultava a criação de laços e a integração no grupo.

Embora, à data, não tivesse sido identificada nenhuma necessidade específica ou intervenção solicitada diretamente pela equipa técnica, foi consensual que, numa fase

inicial, a intervenção deveria centrar-se no desenvolvimento dos canais de comunicação e na promoção da partilha entre as atletas, com o intuito de fortalecer a coesão do grupo.

Posteriormente à atividade, e ainda no âmbito de conversas informais com outros elementos da equipa técnica, foi-nos transmitido que começava a emergir alguma comunicação entre as atletas que se deslocavam juntas para os treinos no autocarro da equipa, tendo levado à consideração da possibilidade de formação de subgrupos, uma vez que nem todas as atletas partilhavam esse meio de transporte, podendo comprometer a inclusão das restantes jogadoras que utilizavam outras formas de deslocação.

Descrição da atividade:

As atletas, estando em pé e formando um círculo, passam a bola positiva para uma colega. Após agarrar a bola, a atleta deve verificar qual é a frase debaixo do polegar direito, tendo de responder à mesma em voz alta. Continuação deste processo, até todas responderem. Esta atividade, surge como primeira de duas, para criar vias de comunicação e partilha, assim como quebra-gelo, dado que as atletas ainda não se conheciam.

- Duração (total): 10-15 minutos

Conversa inicial de consciencialização: 2-3 minutos

- Explicação da atividade
- Definição da primeira regra das sessões: Respeito – Capacidade de ouvir e respeitar a vez de falar de cada atleta
- Clarificar que podem optar por não partilhar e que o devem fazer apenas se estiverem à vontade para responder. Possibilidade de atirar a bola ao ar para calhar outra frase.

Participantes:

- Atletas
- Treinadores e equipa staff

Avaliação final da sessão:

No final da atividade, foi realizada uma avaliação da sessão por parte das atletas. Foi uma primeira experiência para obter feedback, que poderia, futuramente, ser alterado. As atletas, uma a uma, indicaram se gostaram da atividade (polegar para cima) ou se não gostaram muito (polegar para baixo). Possibilidade do polegar a meio para definir o meio termo.

Objetivo da atividade:

1. Esta atividade tem como objetivo promover um trabalho inicial (quebra-gelo) para desenvolvimento de canais de comunicação/partilha, promovendo o autoconhecimento e a comunicação entre as atletas.
2. Atividade inicial de uma série de atividades progressivas que visam a promoção da comunicação, começando do mais simples a situações de maior partilha pessoal.

Reflexão da atividade:

De forma geral, a atividade desenvolvida durante a primeira sessão decorreu conforme o esperado. Apesar de alguma timidez inicial por parte das atletas, todas participaram ativamente, não se registando qualquer recusa em partilhar. Este envolvimento foi particularmente positivo, tendo em conta que se tratava do primeiro contacto com uma atividade deste género.

O único aspeto menos favorável prendeu-se com a escolha do local para a realização da sessão, uma vez que a zona apresentava um nível elevado de ruído ambiente, o que dificultou a compreensão de algumas respostas. Em diversos momentos, foi necessário repetir o que tinha sido dito, o que interferiu parcialmente na fluidez da comunicação.

No final da sessão, foi solicitado ao treinador que realizasse uma breve reflexão sobre a importância da atividade. Esta intervenção teve um impacto relevante, uma vez que reforçou, junto das atletas, o apoio institucional ao departamento de psicologia e

valorizou não apenas a sessão realizada, mas também a pertinência de futuras iniciativas neste âmbito.

Salada de Fruta

Contextualização:

Esta sessão deu continuidade ao trabalho previamente desenvolvido com a atividade da "bola positiva", retomando a sua contextualização e objetivos. A atividade foi estruturada de forma a reforçar as dinâmicas iniciadas anteriormente, promovendo a partilha e a comunicação entre as atletas.

Nesta fase, procurou-se introduzir uma vertente mais competitiva, em consonância com a descrição da atividade proposta, com o intuito de estimular a interação num contexto mais dinâmico e envolvente, sem comprometer os princípios de cooperação e escuta ativa já trabalhados.

Descrição da atividade:

Os participantes formam um círculo, com um indivíduo posicionado sempre no centro (havendo um cone a menos do que o número total de participantes; por exemplo, com 10 participantes, haverá 9 cones). Cada pessoa é designada com uma fruta (com um máximo de duas variedades, idealmente para minimizar a confusão) de forma alternada. O indivíduo no centro partilha algo pessoal ou fora do contexto desportivo que esteja confortável em que a equipa saiba. Após partilhar, anuncia uma fruta, e todos os participantes designados com essa fruta devem trocar de cone, resultando num novo indivíduo a ocupar a posição central. Também podem dizer "Salada de frutas", o que faz com que todos os participantes troquem de lugar, independentemente da fruta que lhes foi atribuída. Este ciclo continua até que todos tenham tido a sua oportunidade de estar no centro.

Sugestões para partilha:

- Filme ou série favorita?
- Passatempo/*Hobby*?

- Tem animais de estimação? Quais? Nomes?

Duração (total): 15-20 minutos

Conversa inicial de consciencialização: 2-3 minutos

- Explicação da atividade
- Continuação da regra da primeira sessão: Respeito – Capacidade de ouvir e respeitar a vez de falar da atleta no meio.
- Clarificar que podem optar por não partilhar e que o devem fazer apenas se estiverem à vontade para responder. Caso escolham não o fazer, devem indicar uma fruta para continuar a atividade.
- Aviso para terem cuidado de forma a não se magoarem.

Participantes:

- Atletas
- Treinadores e equipa staff

Avaliação final da sessão: 1-2 minutos

- No final da atividade, será realizada uma avaliação da sessão por parte das atletas. Continuação da experiência para obter feedback, que poderá futuramente ser alterada. As atletas, uma a uma, devem indicar se gostaram da atividade (polegar para cima) ou se não gostaram muito (polegar para baixo). Possibilidade do polegar a meio para definir o meio termo.

Objetivo da atividade:

- Esta atividade teve como objetivo promover o desenvolvimento de canais de comunicação/partilha, promovendo o autoconhecimento e a comunicação entre as atletas.
- Segunda atividade de uma série de atividades progressivas que visam a promoção da comunicação e partilha entre as atletas.

- Melhoria da qualidade da relação atleta-treinador – *Closeness* e *Commitment* (2Cs de 4 possíveis) da teoria de Jowett (2017).
- Divertimento e prazer em realizar a atividade.

Material necessário

- Cones (ou outro material que consiga representar um local). A quantidade ideal deve ser x (x = número de atletas e treinadores no treino/a participar) – 1.

Reflexão da atividade:

De forma geral, a atividade decorreu de maneira bastante positiva. Durante a observação, apenas uma atleta aparentou não demonstrar grande envolvimento, o que poderá estar associado a fatores alheios à própria sessão, especialmente tendo em conta que, na avaliação final, atribuiu uma classificação favorável à experiência.

Embora o objetivo de promover a partilha tenha ficado parcialmente de "lado" devido à forte componente competitiva da dinâmica, verificaram-se diversos aspetos positivos. A maioria das participantes conseguiu atingir os principais propósitos da sessão, nomeadamente o envolvimento ativo, o prazer e a diversão ao longo da atividade.

Importa destacar que os dois componentes do modelo dos "4 Cs" de Jowett (2017) — *"Closeness"* (proximidade) e *"Commitment"* (compromisso) — foram amplamente trabalhados na relação treinador-atleta. Uma situação particularmente representativa ocorreu quando, a meio da sessão, foi lançado o desafio de colocar o treinador no centro da atividade, com a consequência de ter de realizar 10 flexões diante das atletas. Esta dinâmica gerou um compromisso mútuo: por um lado, as atletas colaboraram com o intuito comum de alcançar o objetivo; por outro, o treinador envolveu-se de forma lúdica, procurando também evitar o cumprimento da penalização. Este momento contribuiu para o fortalecimento da proximidade entre treinador e atletas, traduzido na partilha de momentos de descontração, brincadeiras e interação direta.

O treinador participou ativamente na dinâmica e revelou aspetos pessoais, contrariando a figura de um agente distante ou inacessível. Esta abertura permitiu, inclusive, a revelação de interesses individuais por parte das atletas, nomeadamente a

descoberta de que uma delas manifestou vontade de jogar na posição de guarda-redes caso deixasse a sua função habitual.

Apoio teórico (Bola Positiva & Salada de Frutas):

Atividades que incentivam a proximidade, o trabalho em equipa e a comunicação eficaz são essenciais para as equipas desportivas (Oh et al., 2013). As dinâmicas de grupo atuam como instrumentos poderosos para derrubar barreiras e cultivar uma sensação de inclusão (Vucinich, 2013). Estas dinâmicas criam um ambiente confortável que encoraja os indivíduos a sentirem-se à vontade e a expressarem-se, melhorando assim os canais de comunicação (Vucinich, 2013). A utilização de técnicas eficazes de integração pode aumentar significativamente a participação e o envolvimento, o que, por sua vez, melhora os resultados de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento do grupo (Fitria, 2023; Zulfadli et al., 2024).

4.3.2 *Atividades MRPS não realizadas*

No âmbito do plano de intervenção baseado no modelo de Ensino para a Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR), foram estruturadas diversas sessões com objetivos progressivos e adaptadas ao contexto competitivo jovem. Estas atividades visavam desenvolver competências interpessoais e intrapessoais como o respeito, o esforço, a autonomia, a liderança e a atenção pelos outros, seguindo a lógica evolutiva do modelo proposto por Hellison (2011).

Apesar da sua relevância e do rigor com que foram preparadas, a maioria das sessões planeadas não pôde ser aplicada como já mencionado.

Entre as sessões não implementadas encontram-se, por exemplo:

- A sessão dedicada ao **Respeito**, que incluía uma dinâmica de grupo centrada na partilha de experiências e perceções sobre comportamentos respeitosos no desporto e fora dele, acompanhada de momentos de reflexão orientada;
- A atividade "**Calculadora Humana**", inserida na dimensão **Participação/Esforço**, cujo objetivo era promover a cooperação e o empenho através de um jogo com desafios numéricos e trabalho em equipa;

- O **"Jogo Sem Regras"**, integrado nas temáticas de **Autonomia e Liderança**, onde as próprias atletas assumiriam papéis de decisão, estratégia e gestão de regras, incentivando a auto-organização e o pensamento crítico;
- A sessão **"O ABC do Fitness"**, concebida para trabalhar **Liderança e Atenção pelos Outros**, através de uma dinâmica lúdica e física, na qual cada letra do alfabeto correspondia a um exercício específico, promovendo a cooperação e o cuidado com o grupo.

Cada uma destas sessões seguia uma estrutura bem definida, com momentos de consciencialização inicial, atividade prática, e reflexão final, com estratégias concretas de avaliação e definição de desafios para aplicar fora do contexto desportivo. Estavam também previstas tarefas de observação por parte do responsável pela implementação, promovendo um olhar analítico sobre o envolvimento das atletas.

Embora estas atividades não tenham sido implementadas por completo, encontram-se descritas no anexo 10 como parte integrante do trabalho desenvolvido, embora não concluído, e mantêm todo o seu potencial para futuras intervenções. A sua eventual aplicação poderá ser considerada noutros momentos da época desportiva, em contextos com maior margem para práticas educativas.

4.3.3 *Tool for Assessing Responsibility-based Education*

A ferramenta *Tool for Assessing Responsibility-based Education* (TARE) foi inicialmente considerada como instrumento de observação a aplicar no âmbito da investigação mencionada no ponto "4.3 Atividades MRPS" deste relatório. O objetivo principal passava por monitorizar, durante duas semanas, o comportamento do treinador B antes e depois da intervenção prevista, com o intuito de aferir se a sua participação enquanto interveniente indireto (na perspetiva da atleta) teria impacto na promoção da responsabilidade nos treinos.

A implementação do TARE permitiria, assim, analisar de forma sistemática a frequência e qualidade dos comportamentos do treinador associados aos princípios do TPSR, tais como o incentivo à criação de oportunidades para o sucesso, promoção de interação social, entre outros. Durante este processo, o treinador teria também a oportunidade de esclarecer dúvidas relacionadas com os conteúdos e estratégias aplicadas na intervenção.

Contudo, perante a reformulação da componente de investigação do estágio, foi equacionado um novo formato para a aplicação do instrumento. A alternativa proposta consistia na observação do treinador durante o mesmo período inicial (duas semanas, fase pré), seguida de uma sessão com o treinador-investigador, na qual seriam apresentados os resultados obtidos, com identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. Este momento teria igualmente como finalidade recolher feedback do próprio treinador, no sentido de compreender quais as dimensões que gostaria de desenvolver. Posteriormente, iriam decorrer sessões psicopedagógicas de formação, centradas nos princípios do MRPS e baseadas no procedimento aplicado no estudo de Carreres-Ponsoda et al. (2021), "*Coach Training Course*", concluindo-se o processo com uma nova fase de observação (fase pós), também com duração de duas semanas.

Apesar da relevância investigativa deste procedimento, a sua execução acabou por não se concretizar. Esta decisão foi influenciada, sobretudo, pela opção pessoal de não sobrecarregar o treinador com uma intervenção adicional à sua responsabilidade de trabalho, procurando respeitar o seu tempo e prioridades. A par deste motivo, outros fatores contextuais acabaram igualmente por contribuir para a inviabilidade da atividade.

Ainda assim, considera-se que a aplicação do TARE teria representado uma mais-valia para a análise da intervenção e para o envolvimento ativo do treinador no processo, constituindo uma possibilidade válida para futuras investigações.

O *Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE)* foi concebida para avaliar a implementação de estratégias de ensino baseadas na responsabilidade, particularmente em contextos de educação física (Wright & Craig, 2011). O seu conteúdo baseia-se na experiência de um investigador do modelo TPSR e na literatura da NASPE (*National Association for Sport and Physical Education*, 2004), que descreve a responsabilidade pessoal e social na educação física. A ferramenta foi testada quanto à validade de conteúdo e à sua fiabilidade, tendo demonstrado níveis adequados de concordância entre observadores (Wright & Craig, 2011).

Recentemente, alguns investigadores têm aplicado o TARE, destacando-se o estudo de Wright et al. (2016), que utilizou o instrumento em contextos de formação de treinadores. Santos et al. (2019) validaram e traduziram a versão TARE 3.0 para o contexto português. As modificações introduzidas nesta versão permitem uma análise mais aprofundada sobre a forma como os treinadores desenvolvem a sua capacidade de promover a responsabilidade (Santos et al., 2019).

O TARE, adaptando à linguagem no contexto desportivo, está organizado em três partes distintas. A primeira parte contempla a observação e o registo de nove estratégias instrucionais utilizadas durante a sessão. A segunda parte consiste numa apreciação global, realizada no final da sessão, dos comportamentos do treinador em relação aos principais domínios do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS). Por fim, a terceira parte corresponde à avaliação global, também efetuada no final da sessão, dos comportamentos de responsabilidade e das interações das atletas.

V. INVESTIGAÇÃO

"Avaliação do Desenvolvimento Positivo Jovem no futebol feminino entre os 12 a 18 anos".

Introdução

O interesse pelo desenvolvimento psicológico dos jovens tem aumentado devido à participação em atividades físicas e desportivas (Holt et al., 2017; Whitley et al., 2019). A participação desportiva promove a interação social, melhora a comunicação, incentiva a competição e favorece a tomada de decisões e o desenvolvimento psicossocial (Hellison, 2011). A adoção de uma abordagem de Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) é um método eficaz para promover estes aspetos (Damon, 2004).

O DPJ é uma abordagem focada nas forças, que considera crianças e adolescentes como indivíduos com recursos a desenvolver, em vez de problemas a resolver (Holt et al., 2017). Esta perspetiva reconhece o seu potencial para um crescimento saudável, próspero e positivo (Vierimaa et al., 2012).

Diversos modelos na psicologia do desenvolvimento medem o Desenvolvimento Positivo dos Jovens. Um exemplo notável são os *5Cs*' de Lerner (Lerner et al., 2005), que tiveram um impacto significativo na área. Este modelo foi desenvolvido para promover o desenvolvimento holístico dos jovens, focando-se em cinco atributos principais: competência (habilidades interpessoais, educacionais, cognitivas e profissionais), confiança (autoconfiança e autoestima), conexão (interações construtivas entre pares, família, instituições educacionais e a comunidade), caráter (reconhecimento das normas sociais e culturais) e cuidado (compreensão da compaixão e do cuidado). De acordo com Lerner et al. (2015), o envolvimento em todos os *5Cs* promove o surgimento de um sexto C – contribuição (para o desenvolvimento pessoal, para os entes queridos, para as instituições académicas, para a comunidade e para a sociedade).

Outro modelo que que tem sido utilizado, com sucesso, durante décadas para promover o DPJ através da educação física (EF) e do desporto é o *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) (Hellison, 2011; Hellison, 1985), inicialmente desenvolvido para trabalhar valores e responsabilidade em jovens em situação de risco. O Desenvolvimento Positivo dos Jovens influencia a responsabilidade pessoal e social,

sendo que diversos estudos analisam o impacto de programas e atividades estruturadas no desenvolvimento dos jovens (Carreres-Ponsoda et al., 2021; Martinek & Hellison, 2016; Martins et al., 2022). A literatura destaca a responsabilidade pessoal e social (PSR) como uma competência fundamental adquirida através da prática desportiva (Escartí et al., 2012; Hellison & Martinek, 2006).

Contudo, a avaliação do desenvolvimento positivo jovem e os níveis de responsabilidade pessoal e social (PSR) não são iguais em todos os momentos da nossa idade. O Desenvolvimento Positivo dos Jovens varia entre diferentes faixas etárias e outros fatores, sendo que os adolescentes mais jovens tendem a apresentar níveis mais elevados de DPJ em comparação com os mais velhos (Conway et al., 2015). A transição da infância para a adolescência causa alterações significativas a nível social, emocional e cognitivo, podendo influenciar os resultados DPJ (Pastorelli et al., 2021). Compreender as comparações específicas por idade pode facilitar a criação de intervenções eficazes e apropriadas para cada faixa etária, uma vez que a investigação aponta diferenças ao longo das idades (Conway et al., 2015; Manzano-Sánchez & Gómez-López, 2023).

Assim, este estudo teve como objetivo analisar e os níveis de desenvolvimento positivo dos jovens e de responsabilidade pessoal e social, num contexto competitivo, de um clube de futebol feminino. Complementa-se, ainda, a necessidade de analisar os motivos que levaram as jovens a praticar o futebol e as suas perceções do aprendido e levado para o seu quotidiano.

Método

i. desenho

Este é um estudo descritivo transversal (Montero & León, 2002), com um desenho, essencialmente, quantitativo. De forma a analisar as variáveis, foi aplicado um questionário às atletas, com questões sociodemográficas e dois instrumentos de escolha múltipla. Esta recolha apenas ocorreu uma vez com todas as atletas de cada escalão.

ii. participantes

A seleção do grupo foi não probabilística (Patton, 2015) sendo selecionadas todas as atletas dos diferentes escalões com disponibilidade para participar no estudo de forma voluntária e que tivessem acessibilidade para responder aos questionários.

A amostra consiste em 32 atletas femininas, com idades intervaladas entre os 12 e 18 (M = 15,00; SD = 1,778). Este grupo engloba alunas desde o ensino básico ao ensino universitário.

Foi completado um consentimento informado, que os pais assinaram, exceto as atletas maior de idade, para que pudessem participar no estudo. Foi, também, informado às participantes que o estudo era completamente anónimo, não sendo obrigadas a participar, independentemente da assinatura dos pais, e ou, podendo desistir do estudo a qualquer momento do mesmo. Foi entregue, às participantes, uma folha informativa do estudo e com os contactos relevantes para obter mais informações (anexo 8).

iii. instrumentos

Questões Sociodemográficas

Referente à primeira secção do questionário, foram apresentadas algumas questões sociodemográficas (e.g., idade; tempo de prática de futebol; Atividades praticadas para além do futebol) assim como algumas questões para analisar o seu passado no desporto.

Relativamente ao tempo de prática da modalidade, as atletas da amostra apresentam uma experiência no futebol que varia entre os 2 e os 13 anos, sendo a média de anos de prática de 7 anos. Nenhuma das atletas pratica atualmente outro desporto para além do futebol. No entanto, quando analisamos os desportos anteriormente praticados, observa-se uma grande diversidade. O mais comum foi a natação, tendo sido praticada por 11 atletas em algum momento das suas vidas. Outras modalidades referidas incluem desportos individuais ou a pares, como danças e jogos de raquetes, bem como modalidades coletivas como o voleibol e o basquetebol. Destaca-se ainda que 6 atletas afirmaram nunca ter praticado qualquer outro desporto antes do início da sua prática no futebol.

Questionário da Responsabilidade Pessoal e Social

O Questionário da Responsabilidade Pessoal e Social de Li et al. (2008) é composto por 14 itens, sendo que foi utilizada a versão de Martins et al. (2015), validada para o contexto português. O QRPS utiliza uma escala de Likert de 5 pontos (sendo 1 "discordo totalmente" e o 5 "concordo totalmente), e foi analisado segundo dois fatores: a responsabilidade pessoal e a responsabilidade social. Os primeiros 7 itens, relativos à responsabilidade social, estão subdivididos em 2 níveis: "Respeito" (1º, 2º e 6º item) e "Atenção/Ajuda aos outros" (3º, 4º, 5º e 7º item). Os últimos 7 itens, relativos à responsabilidade pessoal, também estão subdivididos em 2 níveis: "Esforço/Participação" (8º, 9º, 11º e 13º item) e a "Autonomia" (10º, 12º e 14º item).

Questionário do Desenvolvimento Positivo Jovem

O questionário do Desenvolvimento Positivo Jovem (DPJ) foi criado por (Lerner et al., 2005), sendo utilizada a versão reduzida, traduzida e validada para a língua portuguesa, de Esperança et al. (2017) designada de PYDp/red. Este questionário consiste em 30 itens, dividido em 5 dimensões: caráter (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6); cuidado e atenção (itens 7, 8, 9, 10, 11, 12); conexão (itens 13, 14, 15, 16, 17, 21); confiança (itens 18, 19, 20, 24, 28, 30); competência (itens 22, 23, 25, 26, 27, 29). É utilizado uma escala de Likert de 4 pontos correspondentes ao nível de concordância de cada afirmação que se aplica a eles próprios.

Questões Abertas

Foram ainda incluídas neste questionário, duas questões abertas: "Quais os 3 principais motivos, por ordem de preferência, que te fazem jogar futebol? (Escreve apenas os motivos, que te sintas à vontade de partilhar)"; e "Quais componentes aprendidas no futebol consegues indicar que levaste para o teu dia-a-dia?".

Para conseguir prestar uma análise detalhada e com qualidade das últimas duas perguntas sociodemográficas, decidi complementar com uma análise qualitativa, realizada em diferentes fases (Farias, 2024).

A primeira fase, como forma de imersão, passou após a transcrição das respostas recolhidas e leitura das mesmas, por identificar cinco temas principais iniciais, nomeadamente, paixão, gosto, família, trabalho de equipa e resiliência.

Numa segunda fase desta análise qualitativa, correspondendo à geração de categorias, e seus excertos correspondentes permitiu criar 74 categorias iniciais a partir de uma análise e leitura detalhada das respostas dadas. De forma a justificar o grande número de categorias dadas foi possível verificar a criação de novas categorias para quase todos os sujeitos da amostra, nomeadamente, planos para o futuro, gestão emocional, respeito, compromisso, disciplina, evolução, aprendizagem, lidar com problemas, competição, infância, felicidade, entre outros.

Após um processo exaustivo de filtragem, redução de categorias, eliminação, junção de categorias e correspondência de temas, 32 categorias foram eliminadas por apenas um sujeito ter feito referência a esta categoria ou juntas a outras categorias, sendo o total de categorias equivalente a 11 categorias com as suas respetivas subcategorias, sendo estas: sentimentos (gosto, paixão, felicidade, relaxamento, divertimento, bem-estar), desenvolvimento da criança (família, infância), componentes desportivas (emoção, competição, vida ativa), lidar com obstáculos (lidar com problemas, comentários externos), processo (superação, aprendizagem, evolução), fama (visibilidade), futuro (carreira profissional), equipa (espirito de equipa, trabalho de equipa, união, entreajuda, amizades, variabilidade interpessoal, comunicação), valores (disciplina, compromisso, responsabilidade, respeito), conceitos da psicologia (gestão emocional, resiliência, objetivos) e competências físicas (condição física).

Para garantir a confiabilidade dos resultados, a análise foi conduzida com o apoio da *collaborative analysis* (Richards & Hemphill), com o objetivo de minimizar possíveis subjetividades inerentes aos dados.

iv. Recolha dos dados

Foi utilizado o *Microsoft forms* de forma a recolher os dados, contudo, o preenchimento dos mesmos foi online. O tempo médio de conclusão do questionário foi de 13:24 minutos, tendo variado os tempos individuais, possivelmente, devido à facilidade de compreensão das perguntas, conforme as idades.

v. Tratamento e análise dos dados

Para a análise de dados, foi utilizado o programa estatístico SPSS versão 30.0. Os resultados dos participantes foram analisados de forma descritiva para avaliar os níveis da responsabilidade pessoal e social e avaliação do desenvolvimento positivo dos jovens.

O estudo foi conduzido de acordo com a "Declaração de Helsínquia" (World Medical Association, 2013) e aprovado pelo Comité de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (CEFADE). Foi garantida a confidencialidade e o anonimato das respostas dos participantes, assegurando que a proteção de dados fosse respeitada ao longo de todo o estudo.

Resultados

A tabela 1 apresenta um resumo dos resultados principais da análise descritiva das respostas obtidas através do Questionário da Responsabilidade Pessoal e Social (QRPS). Os resultados demonstram elevadas médias observadas, acima dos 4 pontos em todas as dimensões analisadas, tendo em consideração a escala de Likert de 5 pontos.

Tabela 1. Valores médios e desvios-padrão das respostas aos itens do QRPS

Dimensões	Média	Desvio padrão
Respeito	4,49	,47
Atenção / Ajuda	4,49	,50
R*Social	4,50	,37
Esforço	4,64	,38
Autonomia	4,68	,47
R*Pessoal	4,66	,29

*Responsabilidade

A tabela 2 apresenta um resumo dos resultados principais da análise descritiva das respostas obtidas através do PYDp/red. Os resultados demonstram médias, relativamente, altas, acima dos 3 pontos em todas as dimensões analisadas, tendo em consideração a escala de Likert de 4 pontos.

Tabela 2. Valores médios e desvios-padrão das respostas aos itens do PYDp/red

Dimensão	Média	Desvio padrão
Caráter	3,79	,19
Cuidado	3,33	,54
Conexão	3,51	,37
Confiança	3,27	,62
Competência	3,10	,46

Segundo a quantificação dos resultados obtidos relativamente à primeira questão aberta, os três principais motivos mencionados pelas atletas para a prática do futebol foram, por ordem de frequência: 1) o "gosto" pela modalidade, enquadrado no tema principal "sentimentos"; 2) a "felicidade" associada à prática do desporto, também integrada no tema "sentimentos"; e 3) a "família", incluída no tema "desenvolvimento da criança". Com base na análise quantitativa das respostas fornecidas relativamente à segunda questão aberta, em que pergunta que componentes aprendidas foram transferidas para o dia-a-dia, os três principais elementos mencionados pelas atletas foram, por ordem de frequência: 1) "trabalho em equipa", enquadrado no tema principal "equipa"; 2) "resiliência", incluída no tema "conceitos da psicologia"; e 3) "disciplina", inserida no tema "valores".

Com base nesta organização, procede-se a apresentação dos dados da análise complementar realizada. A identificação do ID da atleta, está representada como A (atleta) e o número correspondente (e.g., AXX).

Três Principais Motivos (por ordem de maior frequência)

Sentimento

Gosto

"comecei a jogar futebol por gosto" (A21)

"desporto que mais gosto" (A5)

"o que mais gosto de fazer" (A31)

Felicidade

"felicidade que tenho a jogar" (A10)

"faz-me sentir feliz" (A28)

"alegria que me proporciona" (A25)

Desenvolvimento da criança

Família

"pai e avô influenciaram-me" (A19)

"a minha família que me apoia sempre" (A31)

"dar orgulho há minha família" (A10)

Componentes Transferidas (por ordem de maior frequência)

Equipa

Trabalho em equipa

"saber trabalhar em equipa" (A8)

"trabalho em equipa" (A12)

"trabalho em grupo" (A15)

Conceitos da Psicologia

Resiliência

"nunca desistir daquilo que queremos" (A9)

"resiliência" (A1)

"nunca desistir" (A31)

Valores

Disciplina

"disciplina" (A11)

"disciplina" (A16)

"disciplina" (A28)

Discussão

O presente estudo teve como finalidade explorar o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ), bem como a Responsabilidade Pessoal e Social, em jovens atletas de um clube português de futebol feminino.

Analisando as dimensões (5C's) do DPJ, as atletas apresentam uma maior média no "carácter" e uma menor média na "competência". Estes resultados são muito semelhantes aos de outros estudos. No estudo de Campos et al. (2025), verificaram-se médias muito parecidas em todas as dimensões, sendo o "carácter" das mais altas e a "competência" das mais baixas. É importante referir, que o estudo de Campos et al. (2025) tem uma amostra de idades intervaladas entre os 10 e os 20 anos (M = 13,94 e DP = 2,61). Já no estudo de Esperança et al. (2018), nota-se médias, relativamente, mais baixas em comparação ao presente estudo. Esta diferença pode dever-se à diferença das idades de amostra ser relativamente mais baixa em comparação com este estudo, com idades intervaladas entre os 12 e os 15 anos. Estas diferenças podem afirmar, que menor a idade, menor o nível de desenvolvimento positivo jovem.

No que respeita à Responsabilidade Pessoal e Social (RPS), os resultados obtidos demonstram elevadas médias de responsabilidade pessoal (RP) e social (RS). Esta tendência revela semelhanças com os achados de Campos et al. (2025), o que pode indicar uma perceção alta/média das atletas sobre a sua RP e a RS. Adicionalmente, interessa mencionar que o contexto do estudo de Campos (i.e., numa escola) é diferente do presente estudo (i.e., contexto desportivo de rendimento).

Vários fatores podem influenciar a contradição destes resultados a outros estudos. A literatura tem identificado um conjunto de fatores individuais, como o género, a idade, entre outros processos pessoais e padrões de participação, como influências relevantes na forma como os jovens vivenciam o contexto desportivo e nos impactos que daí resultam ao nível do desenvolvimento positivo e do seu contributo social (Almeida et al., 2023). Aliás, praticar desporto, por si só, não garante uma melhoria consistente, uma vez que os resultados variam consoante diversos fatores individuais e contextuais, como a idade e o género (Agans & Geldhof, 2012; Raimundi et al., 2018). Adicionalmente, outros estudos, também, têm evidenciado a existência de variações associadas ao género e idade na forma como as dimensões dos 5Cs se manifestam e nos efeitos que produzem (Gomez-Baya et al., 2022; Martin-Barrado & Gomez-Baya, 2024).

Após a análise complementar, ficamos a saber que duas, de três, componentes mais transferidas do desporto para o quotidiano, segundo as respostas das participantes, é a disciplina e o trabalho em equipa, que por sua vez, estão relacionados com as dimensões da RP e RS, o que mais uma vez revela uma perceção alta das atletas sobre a sua RP e RS, como mencionado anteriormente. Almeida et al. (2023) destacaram que o desporto constitui um contexto valioso para os jovens aplicarem as competências e valores desenvolvidos, no desporto, em várias áreas da sua vida (i.e., transferência para o quotidiano), como na escola e em casa, contudo, o benefício que os jovens retiram das atividades desportivas depende da forma como interagem com o contexto.

Limitações e Sugestões para futuras pesquisas

O presente estudo, teve como objetivo avaliar os níveis de DPJ e RPS. Contudo, é importante reconhecer algumas limitações que poderão ter influenciado os resultados. Em primeiro lugar, a amostra foi constituída por apenas 32 atletas pertencentes a um único clube, o que limita a representatividade dos dados relativamente a outras realidades desportivas, regiões geográficas ou contextos socioculturais, embora todas as participantes se encontrem em contexto de prática competitiva, a ausência de diversidade institucional pode restringir a aplicabilidade dos resultados a outros níveis de formação ou clubes com estruturas distintas. Adicionalmente, o preenchimento dos instrumentos foi realizado de forma não presencial, o que impediu o investigador de esclarecer eventuais dúvidas relativas às questões e de assegurar o controlo sobre possíveis influências externas no processo de resposta, o que constitui uma potencial limitação. Para além disso, embora as questões abertas apresentem elevado potencial para a obtenção de dados qualitativos ricos e aprofundados, neste estudo, a ausência da mediação direta do pesquisador, característica de entrevistas presenciais, restringiu a possibilidade de aprofundamento e exploração dos discursos. Como resultado, as participantes tenderam a fornecer respostas breves e objetivas, comprometendo a densidade analítica do material obtido.

Tendo em consideração as limitações, sugere-se que futuras investigações procurem alargar a amostra a atletas de diferentes clubes, regiões e contextos socioculturais, de modo a aumentar a representatividade e a generalização dos resultados. A realização de estudos longitudinais poderá também permitir acompanhar a evolução

das dimensões avaliadas ao longo do tempo, oferecendo uma perspetiva mais aprofundada sobre os processos de desenvolvimento pessoal e social em contexto desportivo, através de uma intervenção focada na transferência de competências da responsabilidade pessoal e social. Em continuidade propõe-se a realização de comparações recorrendo a uma metodologia equivalente, mas aplicada a atletas inseridas em diferentes contextos competitivos (i.e., outros clubes), com o intuito de comparar as transferências transferidas entre realidades institucionais distintas. Adicionalmente, reforça-se a necessidade de estudos de investigação-ação baseados nos pressupostos do DPJ e do MRPS para que se possa perceber o impacto que poderá ter na transferência para a vida, referindo a importância dos treinadores, nestes contextos mais competitivos, inserirem nos seus treinos estas componentes.

VII. REFLEXÃO CRÍTICA

Ao longo da época desportiva 2024/2025, realizei o meu estágio curricular no Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto, com intervenção específica no acompanhamento das atletas dos escalões Sub-17 e Sub-19 do futebol feminino. Integrar uma instituição de renome nacional e internacional constituiu, desde o início, uma oportunidade de enorme responsabilidade, bem como uma plataforma ímpar de crescimento pessoal e profissional.

As funções principais que desempenhei no âmbito do Departamento Pedagógico centraram-se, sobretudo, no acompanhamento pedagógico das atletas, na recolha de dados escolares, incluindo ano escolar, eventuais reprovações em anos letivos anteriores e contactos dos diretores de turma, bem como na recolha periódica das notas escolares por período/semestre. Paralelamente, realizei a avaliação e diagnóstico contínuo das atletas com risco de insucesso escolar, considerando como critério principal a existência de três ou mais classificações negativas, de acordo com as orientações vigentes para avaliação final no ensino básico e secundário. Com base nestas situações, procederia ao processo de intervenção e eventual delineamento de estratégias educativas destinadas à promoção de comportamentos favoráveis ao sucesso académico, mantendo sempre um acompanhamento próximo e continuado (follow-up) das atletas intervencionadas. No entanto, não cheguei a aplicar a intervenção com nenhuma atleta.

Adicionalmente, participei na aplicação de um projeto de investigação científica orientado para o apoio social, integrando ainda na minha prática o Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011), como estrutura de referência para a promoção do desenvolvimento pessoal das atletas, apesar de apenas ter realizado duas sessões. Outras responsabilidades incluíram o delineamento de condições para a atribuição de distinções de Quadro de Honra e Excelência, que apenas foi realizado um esboço, bem como a construção teórica de estratégias de incentivo e promoção de aproveitamento escolar.

Para além destas funções específicas do Departamento Pedagógico, tive também oportunidade de colaborar em atividades de outros departamentos. Destaca-se o apoio prestado na construção de uma ferramenta de definição de objetivos no âmbito do Departamento de Psicologia, a participação em ações formativas no domínio da ética desportiva — nomeadamente sobre o bullying —, e a dinamização de uma atividade

relacionada com comportamentos parentais na bancada, a qual consistiu numa formação teórica seguida de uma avaliação prática dos comportamentos dos encarregados de educação durante as competições, culminando na distinção de um escalão vencedor. Importa ainda referir que, de forma voluntária, disponibilizei-me para prestar apoio pedagógico individualizado às atletas que manifestaram necessidade em determinadas disciplinas, mesmo não sendo essa uma obrigação das minhas funções, mas antes fruto do compromisso com o seu desenvolvimento académico e pessoal, juntamente com as relações criadas.

Embora grande parte do trabalho pedagógico tenha sido desenvolvido em regime remoto, nomeadamente na elaboração de documentos, análise de dados e preparação de ações (e.g., formações), o contacto presencial com as atletas durante os treinos e jogos foi essencial para a criação de laços de confiança e para a realização de um acompanhamento mais próximo. Foi através destas interações informais e da escuta ativa que identifiquei necessidades específicas e implementei ações de apoio individualizadas, reforçando o meu papel enquanto agente educativo no contexto desportivo, como mencionado em cima, em relação ao apoio pedagógico.

Ao iniciar o estágio no Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto, defini um conjunto de objetivos que orientaram a minha prática e o meu desenvolvimento ao longo da época desportiva. De entre estes, alguns assumiram a natureza de objetivos gerais, como o apoio ao sucesso escolar das atletas, o aumento do meu conhecimento nas Ciências da Educação e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Outros configuraram-se como objetivos específicos, tais como a aplicação de uma intervenção pedagógica estruturada, a realização de uma investigação científica obrigatória no âmbito do relatório de estágio, a melhoria na condução de formações dinâmicas e interativas, e a implementação de um programa baseado no Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011), que apenas foram realizadas duas sessões sem prosseguimento. O objetivo principal foi apoiar as atletas no seu percurso escolar, desenvolvendo e aplicando um protocolo teórico de acompanhamento e intervenção fundamentado em evidência científica. Embora a aplicação prática da intervenção não tenha sido possível, devido à transferência das responsabilidades para o Departamento Pedagógico do futebol masculino a meio do estágio, considero que a preparação do protocolo representou uma mais-valia significativa para futuras aplicações e uma contribuição sólida para o departamento. Outro objetivo fundamental foi a

realização de uma investigação científica, requisito obrigatório para a conclusão do relatório de estágio.

No âmbito da minha formação pessoal, estabeleci o objetivo de adquirir conhecimentos nas Ciências da Educação, área que não integrava diretamente o meu percurso académico anterior. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me não só apoiar melhor as atletas como também compreender e aplicar conceitos e práticas educativas relevantes, mesmo estando no contexto desportivo. Mesmo não tendo conseguido apoiar todas as atletas que necessitavam apoio escolar, sinto que parte do objetivo foi cumprido, nomeadamente a aquisição de vasto conhecimento teórico nesta área temática.

Procurei igualmente aprofundar a minha compreensão sobre o funcionamento interno de clubes de elite, nomeadamente no que respeita à sua estrutura organizacional, dinâmicas de comunicação e processos internos. Este conhecimento revelou-se essencial para a eficácia do meu percurso de estágio académico, pois permitiu-me compreender de forma mais clara a quem dirigir determinadas comunicações e como alinhar o meu trabalho com os objetivos e valores institucionais.

Outro objetivo específico foi melhorar a minha capacidade de conceber e dinamizar formações mais interativas e envolventes, adaptadas às características e necessidades de atletas adolescentes. Ao longo do estágio, fui adquirindo experiência sobre diferentes métodos de apresentação que favorecem a participação ativa e o interesse dos participantes, adequando cada vez melhor as estratégias formativas utilizadas.

No âmbito da intervenção de desenvolvimento humano, pretendia implementar um programa de desenvolvimento positivo baseado no Modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011), alinhado com os valores defendidos pelo Futebol Clube do Porto. Embora não tenha conseguido concretizar essa implementação, a estrutura teórica foi realizada (i.e., descrição das sessões na sua totalidade), podendo ser usadas no futuro, para intervir neste contexto.

Por fim, defini como objetivo transversal o desenvolvimento pessoal, nomeadamente nas dimensões de interação profissional, regulação emocional, gestão de diferentes perfis e cargos, bem como o fortalecimento de competências de colaboração, comunicação e resolução de problemas. Durante a primeira metade do estágio, enfrentei várias dificuldades de adaptação ao novo ambiente, especialmente no que concerne às expectativas dos meus responsáveis diretos, nomeadamente a necessidade de adotar uma

postura mais reservada e de aceitar decisões superiores, mesmo em situações nas quais tinha argumentos contrários. Esta aprendizagem foi, sem dúvida, uma das mais desafiantes, mas também das mais enriquecedoras a nível pessoal e profissional.

A realização do estágio no Departamento Pedagógico do Futebol Clube do Porto representou uma oportunidade de grande enriquecimento pessoal e profissional. Para além do já mencionado, aprendi sobre o funcionamento do sistema de acreditação da Federação Portuguesa de Futebol e Futsal (FPF), nomeadamente o Critério 6, diretamente relacionado com o trabalho desenvolvido no departamento. Sinto-me, também, hoje, capaz de realizar, de forma autónoma, um acompanhamento escolar eficaz em contextos desportivos dada a oportunidade. Já a nível pessoal, desenvolvi competências importantes como a comunicação, a autorreflexão e a capacidade de adaptação a ambientes complexos, caracterizados pela interação com múltiplos agentes desportivos. Aprendi também que, mesmo contactos breves, podem ter um impacto profundo nas atletas, reforçando a importância de uma atuação sempre ética e consciente.

Durante o estágio, foram identificados diversos desafios e dificuldades que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Embora não tenha sido possível aplicar a intervenção pedagógica inicialmente "construída", refleti que, caso tivesse ocorrido, enfrentaria obstáculos relevantes, particularmente no que diz respeito à comunicação com os encarregados de educação. Este processo implicaria a gestão de múltiplos intervenientes e fatores externos, como o interesse e o investimento académico das atletas, que poderiam influenciar o sucesso da intervenção.

No âmbito da componente de investigação, deparei-me com dificuldades consideráveis na recolha de dados, nomeadamente na obtenção de respostas aos questionários pelas atletas. Apesar de alguma persistência e da colaboração das *teams managers*, que enviaram os links várias vezes, reconheci que outras formas de recolha trariam melhores resultados, tendo resultado numa reflexão crítica sobre a metodologia utilizada, e levou-me a considerar que a aplicação presencial do questionário, num único momento, poderia ter aumentado significativamente a participação, ainda que algumas atletas se mostrassem menos motivadas.

A execução de projetos e ideias, como ações de formação, também apresentou obstáculos, em grande parte devido a constrangimentos logísticos. A necessidade de articular horários de treino e escolares e a disponibilidade de espaços foram fatores que

condicionaram a implementação de algumas iniciativas, como por exemplo, a aplicação de uma das formações no escalão U19.

Outro desafio significativo foi a adaptação ao novo ambiente organizacional e às preferências comportamentais dos responsáveis. Compreender que a comunicação num contexto desportivo de alta exigência exige especial cuidado — dado o impacto que uma simples interação pode ter, considerando as diferentes personalidades envolvidas — foi um processo de aprendizagem essencial. Um episódio em que uma afirmação minha foi mal interpretada por um treinador, gerando um pequeno conflito entre agentes desportivos, reforçou a importância desta competência.

Adicionalmente, enfrentei dificuldades iniciais em compreender os procedimentos e as normas internas do clube, especialmente no que respeita à operacionalização de ações, situação que, com o tempo, foi mitigada através da melhoria da comunicação e da maior familiarização com a estrutura organizacional.

Todos estes desafios e dificuldades mencionadas, demonstraram a necessidade de melhorar a autorregulação emocional perante situações adversas, dado que, em alguns momentos, impactou negativamente a qualidade do desempenho, constituindo um dos principais pontos de reflexão para a continuidade do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nem tudo foi complicado ou menos positivo. Esta experiência prática que durou uma época desportiva, teve vários momentos positivos. Foi possível estabelecer relações de proximidade com outros colaboradores, criando um ambiente de trabalho positivo e colaborativo que, em diversos momentos, contribuiu para o desenvolvimento das atividades propostas. Estas relações, para além de facilitarem o trabalho diário, criaram vínculos que certamente se manterão para além da conclusão do estágio.

Destaco ainda a experiência vivida na atividade prática sobre comportamentos parentais, iniciativa cuja ideia inicial partiu de uma proposta minha. Apesar de terem ocorrido alterações substanciais em relação ao plano inicial, o objetivo da atividade manteve-se, e o nosso envolvimento na componente prática foi bastante significativo, através da avaliação dos comportamentos dos encarregados de educação no contexto dos jogos. Esta experiência foi particularmente enriquecedora, tendo sentido que a nossa contribuição foi valorizada e relevante para a dinâmica do projeto.

De forma global, todas as atividades realizadas ao longo do estágio foram encaradas com grande entusiasmo, fruto da autonomia e da confiança depositadas pela

nossa coordenadora e coorientadora na execução das minhas funções, sublinhando, também, a importância pessoal de ter conhecido de forma aprofundada o clube e as suas instalações, instituição de grande prestígio no panorama nacional, cuja realidade sempre admirei, mas que até então não tinha tido oportunidade de vivenciar por dentro.

Apesar dos diversos aspetos positivos vivenciados ao longo do estágio, identificaram-se também algumas limitações que merecem ser referidas. Uma das principais limitações prendeu-se com a inexistência de uma sala de estudo, o que impossibilitou a concretização de um projeto inicialmente idealizado, que previa o envolvimento das atletas na decoração e organização de um espaço dedicado ao apoio escolar.

Adicionalmente, não foi possível aplicar a intervenção pedagógica (em referência ao insucesso escolar) planeada teoricamente, situação que, embora constitua um aspeto menos positivo, poderá representar uma base de trabalho para futuros estagiários ou colaboradores do Departamento Pedagógico, permitindo o seu aperfeiçoamento e eventual implementação.

Verificaram-se ainda algumas falhas de comunicação entre os diferentes agentes envolvidos. Reconheço, contudo, que a responsabilidade por estas falhas não pode ser atribuída exclusivamente a terceiros, uma vez que, em determinados momentos, poderia ter adotado uma postura mais proativa no sentido de facilitar a comunicação, considerando também a sobrecarga de responsabilidades dos mesmos.

Sendo estagiários e tendo a liberdade e autonomia que nos foi dada, foi sem dúvida extremamente cativante, mas não significa que não recebíamos apoio. Durante todo o período de estágio foi-nos proporcionado feedback contínuo, maioritariamente de caráter construtivo, com o objetivo de fomentar a aprendizagem e o aperfeiçoamento das práticas profissionais. Um dos aspetos destacados prendeu-se com a necessidade de tornar as ações formativas mais dinâmicas e interativas, tendo em conta que as atletas, enquanto adolescentes, estão diariamente expostas a metodologias predominantemente expositivas (i.e., instrução direta) no contexto escolar. Assim, foi necessário complementar as apresentações com atividades mais participativas, reduzindo a instrução direta e ajustando os materiais às orientações práticas utilizadas pelo clube. Paralelamente, recebemos orientações quanto à forma de interagir com os diferentes agentes desportivos da instituição, considerando a diversidade de personalidades e a necessidade de respeitar a confidencialidade inerente às áreas da psicologia e da pedagogia. Relativamente ao

desempenho pessoal, foi-me reconhecida, inicialmente, uma atitude proativa, embora tenha sido salientado que, em determinados momentos, seria necessário ajustar essa proatividade aos "*timings*" e responsabilidades dos restantes agentes desportivos. Ao longo do estágio, procurei trabalhar este aspeto, conseguindo moderar a minha atuação. No entanto, reconheço que, em consequência, a minha ambição e iniciativa diminuíram além do desejado, identificando neste equilíbrio uma área a desenvolver no futuro.

Embora a pedagogia não tenha sido, inicialmente, uma área de interesse, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, despertando em mim uma paixão pela prática profissional nesta área. A possibilidade de atuar nesse campo foi muito gratificante, e, dada a oportunidade, considero seguir por este caminho no futuro. Embora o percurso profissional seja incerto, estou convicto de que, se surgirem novas oportunidades, certamente as aproveitarei.

O estágio proporcionou um crescimento significativo, não apenas no desenvolvimento das minhas competências profissionais, mas também no plano pessoal. Confrontei-me com diversas adversidades e aprendi a lidar com uma variedade de personalidades, o que me permitiu aprimorar habilidades essenciais para o trabalho em equipa e a gestão de diferentes contextos. Além disso, a experiência proporcionou-me uma perspetiva renovada sobre o trabalho com jovens, especialmente no apoio ao seu desenvolvimento pessoal e académico, o que, de forma positiva, ampliou a minha visão sobre a importância desse trabalho para o seu sucesso integral. A chegar ao fim deste percurso, cheguei a considerar a possibilidade de prosseguir com um mestrado em Ciências da Educação. Com a minha formação em Educação Física e Desporto, somada à licenciatura em Psicologia que atualmente curso, a realização deste mestrado aparenta ser uma boa possibilidade no meu percurso académico e profissional, o que reforça a intenção de aprofundar os conhecimentos na área da educação e do desenvolvimento humano.

VIII. REFERÊNCIAS

Adeoye, M., Oyeronke, P., Jolaoye, J., & Jibril, A. (2023). Implementing engaging strategies to cultivate study habits and propel academic achievement among secondary school students. *SOCIA Jurnal Ilmu-Ilmu Sosial*, *20*, 1-14. https://doi.org/10.21831/socia.v20i2.65956

Agans, J. P., & Geldhof, G. J. (2012). Trajectories of Participation in Athletics and Positive Youth Development: The Influence of Sport Type. *Applied Developmental Science*, *16*(3), 151-165. https://doi.org/10.1080/10888691.2012.697792

Agatinto, M. L., & Ado, N. (2024). Metacognitive strategies and achievement emotions as predictors of student's academic self-efficacy in learning science. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 223-229. https://doi.org/10.36713/epra15837

Alimehmeti, M., & Nasufi, E. (2015). Note taking – A strategy to reinforce interdisciplinary learning process. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, *6*.

Almeida, L., Dias, T., Corte-Real, N., Menezes, I., & Fonseca, A. (2023). Positive youth development through sport and physical education: a systematic review of empirical research conducted with grade 5 to 12 children and youth. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-27. https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230208

Ariel, R., Dunlosky, J., & Bailey, H. (2009). Agenda-Based regulation of study-time allocation: When agendas override item-based monitoring. *Journal of experimental psychology. General*, *138*, 432-447. https://doi.org/10.1037/a0015928

Avram, E. M., & Eftimie, R. (2011). The main reasons underlying personal investment in education. *Management and Marketing Journal*, *IX*, 356-364.

Beltz, P., Link, S., & Ostermaier, A. (2012). Incentives for students: Evidence from two natural experiments. *Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich*.

Benden, D., & Lauermann, F. (2021). Students' motivational trajectories and academic success in math-intensive study programs: Why short-term motivational

assessments matter. *Journal of Educational Psychology*, *114*. https://doi.org/10.1037/edu0000708

Bisra, K., Liu, Q., Nesbit, J., Salimi, F., & Winne, P. (2018). Inducing self-explanation: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*, 1-23. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9434-x

Bois, J. E., Lalanne, J., & Delforge, C. (2009). The influence of parenting practices and parental presence on children's and adolescents' pre-competitive anxiety. *J Sports Sci*, *27*(10), 995-1005. https://doi.org/10.1080/02640410903062001

Brunmair, M., & Richter, T. (2019). Similarity matters: A meta-analysis of interleaved learning and its moderators. *Psychological Bulletin*, *145*(11), 1029-1052. https://doi.org/10.1037/bul0000209

Camiré, M. (2014). Youth development in North American high school sport: Review and recommendations. *Quest*, *66*, 495-511. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.952448

Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate Positive Youth Development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, *2*, 92-99. https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246

Campos, V. J. A., Esperança, J., Sofia, R., Fonseca, A. M., & Corte-Real, N. (2025). Desenvolvimento Positivo, Responsabilidade Pessoal e Social e Desporto… que relação?—"Um Estudo realizado numa escola portuguesa de intervenção prioritária". *Motricidade*, *21*.

Carpenter, S. (2017). Spacing Effects on Learning and Memory. In J. H. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A Comprehensive Reference* (2 ed., pp. 465-485). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21054-7

Carpenter, S. K. (2020). Distributed Practice or Spacing Effect. In: Oxford Research Encyclopedia of Education.

Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Jimenez-Olmedo, J. M., & Cortell-Tormo, J. M. (2021). Effects of a teaching personal and social responsibility model intervention in competitive youth sport. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624018

Carvalho, P. F., & Goldstone, R. L. (2014). Putting category learning in order: Category structure and temporal arrangement affect the benefit of interleaved over blocked study. *Mem Cognit*, *42*(3), 481-495. https://doi.org/10.3758/s13421-013-0371-0

Chen, O., Castro-Alonso, J., Paas, F., & Sweller, J. (2018). Extending Cognitive Load Theory to Incorporate Working Memory Resource Depletion: Evidence from the Spacing Effect. *Educational Psychology Review*, *30*, 483-501. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9426-2

Chen, O., & Kalyuga, S. (2019). Cognitive Load Theory, Spacing Effect, and Working Memory Resources Depletion: Implications for Instructional Design. In (pp. 1-26). https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9833-6.ch001

Cheng, X. (2024). Concept map-assisted learning: An effective strategy for building knowledge structures. *Science Insights Education Frontiers*, *21*, 3375-3377. https://doi.org/10.15354/sief.24.co280

Cheung, E. (2004). Goal setting as motivational tool in student's self-regulated learning. *Educational Research Quarterly*, *27*(3), 3-9. https://www.proquest.com/scholarly-journals/goal-setting-as-motivational-tool-students-self/docview/216183541/se-2?accountid=43623

Chouinard, N. (1993). Some insights on meaningful internships in sport management: A cooperative education approach. *Journal of Sport Management*, *7*(2), 95-100. https://doi.org/10.1123/jsm.7.2.95

Chrabaszcz, J., Cordie, L., & Wooten, M. (2018). Ensuring academic success of student-athletes: Research on the relationship of academic measures of success and graduation rates. *Journal of Global Education and Research*, *2*(1), 1-6. https://doi.org/10.5038/2577-509x.2.1.1013

Christensen, K. M., Raposa, E. B., Hagler, M. A., Erickson, L., & Rhodes, J. E. (2021). Role of athletic coach mentors in promoting youth academic success: Evidence from the Add Health national longitudinal study. *Applied Developmental Science*, *25*(3), 217-227. https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1582344

Cojean, S., & Grand, M. (2024). Note-taking by university students on paper or a computer: Strategies during initial note-taking and revision. *Br J Educ Psychol*, *94*(2), 557-570. https://doi.org/10.1111/bjep.12663

Comeaux, E. (2015). Innovative research into practice in support centers for college athletes: Implications for the Academic Progress Rate initiative. *Journal of College Student Development*, *56*(3), 274-279. https://doi.org/10.1353/csd.2015.0029

Comeaux, E., & Harrison, C. K. (2011). A conceptual model of academic success for student–athletes. *Educational Researcher*, *40*(5), 235-245. https://doi.org/10.3102/0013189x11415260

Conway, R. J., Heary, C., & Hogan, M. J. (2015). An Evaluation of the Measurement Properties of the Five Cs Model of Positive Youth Development. *Front Psychol*, *6*, 1941. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01941

Côté, J., Turnnidge, J., & Evans, B. (2014). The dynamic process of development through sport.

Cruz, J. F. A. (1996). *Manual de Psicologia do Desporto* (1 ed.). S.H.O. - sistemas humanos e organizacionais, Lda.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 13-24. https://doi.org/10.1177/0002716203260092

Daum, H. T., Daum, L. T., & Scholten, S. D. (2024). Academic achievement among NCAA Division 2 student-athletes and non-athletes. *Youth*, *4*(3), 1260-1270. https://www.mdpi.com/2673-995X/4/3/79

Dayno, R., George, M. D., Blum, M., DeQuattro, K., Kolasinksi, S., & DiRenzo, D. (2024). Description of self-efficacy for managing symptoms and emotions in a large rheumatology clinic population. *Clin Exp Rheumatol*, *42*(11), 2175-2182. https://doi.org/10.55563/clinexprheumatol/2dohgg

Deal, C., Jørgensen, H., Ormond, I., & Holt, N. (2020). Positive youth development through sport enhancing contribution. In (pp. 45-56). https://doi.org/10.4324/9781003051909-4

Dilley-Knoles, J., Burnett, J. S., & Peak, K. W. (2010). Making the grade: Academic success in today's athlete. *Sport Journal*, *13*(1), 6-6. https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=1705e2c9-8277-3b79-8934-de31e9d5450f

Drucker, P. F. (1986). *The Practice of Management*. Harper Business: New York, NY, USA.

Elliot, J., & Knight, J. A. (2005). Student motivation: The bottom line. *The Agricultural Education Magazine*, *77*(4), 8-10.

Escarti, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during

yhysical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *10*, 387-402.

Escarti, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. (2017). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching Personal and Social Responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*, 1-31. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0200

Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in spanish schools context: lesson learned. *Ágora para la educación física y el deporte*, *14*(2), 178-196.

Esperança, J., Días, C., Brustad, R., & Fonseca, A. (2017). Desenvolvimento e validação da versão reduzida do questionário Positive Youth Development (PYDp) para a avaliação do desenvolvimento positivo dos jovens dos países lusófonos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *17*, 47-61. https://doi.org/10.5628/rpcd.17.01.47

Esperança, J. L., Dias, C., Brustad, R. J., & Fonseca, A. M. (2018). Desenvolvimento positivo dos jovens: Estudo exploratório realizado com estudantes portugueses. *Análise Psicológica*, *36*(4), 427-437. https://doi.org/10.14417/ap.1420

Farias, C. (2024). *Análise Temática dos dados* [PowerPoint de apoio à disciplina de metodologia de Investigação Qualitativa, lecionada na FADEUP, MPDDH]. Moodle U.Porto.

Federação Portuguesa de Futebol. (2024). Processo de Certificação da FPF: Anexos de Suporte ao Preenchimento da Candidatura. In Federação Portuguesa de Futebol (Ed.), (pp. 67).

Fehmi, Ç., Mahmut, G., KÜRŞAD, S., Đhsan, S., & Erdi, K. (2014). *Analysis and examination of the relationship between leisure motivation and academic motivation of students of schools of physical education and sports* (14 ed., Vol. 1). Journal of Physical Education and Sport. https://doi.org/DOI:10.7752/jpes.2014.01020

Felfe, C., Lechner, M., & Steinmayr, A. (2016). Sports and child development. *PLOS ONE*, *11*(5), e0151729. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0151729

Fitria, T. N. (2023). Breaking the ice in the classroom: Using ice breaking in the teaching and learning process. *Borneo Journal of English Language Education*, *5*, 23-38. https://doi.org/10.35334/bjele.v5i1.4210

Fonseca, E. (2009). Auto-eficácia académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 331-335.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). Parental Influences on Youth Involvement in Sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective.* (pp. 145-164). Fitness Information Technology.

Friesen, N., & Su, H. (2022). What Is pedagogy? Discovering the hidden pedagogical dimension. *Educational Theory*, *73*. https://doi.org/10.1111/edth.12569

Fuad, M., Suyanto, E., & Muhammad, U. A. (2021). Can 'Reward and Punishment' improve student motivation? , *10*(1), 165-171.

Gomez-Baya, D., Teresa, S., & Matos, M. G. (2022). Developmental assets and positive youth development: an examination of gender differences in Spain. *Applied Developmental Science*, *26*(3), 516-531. https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1906676

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4 ed.).

Gould, D. (1986). Goal setting for peak performance. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growrh to peak performance* (Vol. 133-148).

Grandy, J., Lough, N., & Miller, C. (2016). Improving student-athlete academic success: Evaluation of learning support tools utilized by academic advisors for athletics. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, *10*(3), 199-217. https://doi.org/10.1080/19357397.2016.1258967

Gruber, C. A. (2003). What every academic advisor should know about advising student athletes. *NACADA Journal*, *23*(1-2), 44-49. https://doi.org/10.12930/0271-9517-23.1-2.44

Gurung, R. A. R., & Dunlosky, J. (2023). *Study like a champ: The ysychology-based guide to "Grade A" study habits* (1 ed.). American Psychological Association.

Hamilton, S., Hamilton, M., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. In S. F. Hamilton & M. A. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook: Coming of age in American communities* (pp. 3-5). https://doi.org/10.4135/9781452232560.n1

Handrianto, C., Dasa Putri, L., Sunarti, V., Solfema, S., Ismaniar, I., Marta, I., & Rasool, S. (2024). The influence of parental involvement on academic and sporting achievement: A study of indonesian students in West Sumatra. *Retos*, *60*, 764-773. https://doi.org/10.47197/retos.v60.108294

Harwood, C., & Knight, C. (2009). Understanding parental stressors: An investigation of British tennis-parents. *Journal of sports sciences*, *27*, 339-351. https://doi.org/10.1080/02640410802603871

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. https://doi.org/10.5040/9781718208919

Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsability programs. In D. M. D. Kirk, M. O'Sullivan (Ed.), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sages.

Hellison, D. R. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Human Kinetics Publishers.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *Int Rev Sport Exerc Psychol*, *10*(1), 1-49. https://doi.org/10.1080/1750984x.2016.1180704

Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2009). Youth sport parenting styles and practices. *J Sport Exerc Psychol*, *31*(1), 37-59. https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.37

Huang, X., Zheng, S., Yu, Z., & Chen, S. (2023). Retrieval practice may not benefit mathematical word-problem solving. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1093653. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093653

IPDJ. (2022). *Bullying*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. https://ipdj.gov.pt/bullying

Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2018). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, *70*(1), 81-99. https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1348304

Jeon, J. (2022). A study on how to develop routines for self-directed life in the age of attention economy. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, *22*(19), 661-680. https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.19.661

Jeong, Y. H., Healy, L. C., & McEwan, D. (2023). The application of Goal Setting Theory to goal setting interventions in sport: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *16*(1), 474-499. https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1901298

Jonker, L., Elferink-Gemser, M., & Visscher, C. (2011). The role of self-regulatory skills in sport and academic performances of elite youth athletes. *Talent Development and Excellence*, *3*, 263-275.

Jordan, J. M., & Denson, E. L. (1990). Student Services for Athletes: A model for enhancing the student-athlete experience. *Journal of Counseling & Development*, *69*(1), 95-97. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01467.x

Jovanovska, S. (2019). Exposition in Pedagogy. *International Journal on Integrated Education*, *2*, 58-62. https://doi.org/10.31149/ijie.v2i6.199

Jowdy, E., McDonald, M., & Spence, K. (2004). An integral approach to sport management internships. *European Sport Management Quarterly*, *4*(4), 215-233. https://doi.org/10.1080/16184740408737478

Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: The coach–athlete relationship at its heart. *Current Opinion in Psychology*, *16*, 154-158. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.006

Kamble, S., & Jagtap, S. (2023). *Use of Concept Mapping as a tool for Education field* 2023 6th International Conference on Advances in Science and Technology (ICAST),

King, R., & Ganotice, F. (2013). Student motivation as hierarchical and multidimensional: Cross-cultural validation of personal investment theory in the Philippines. *Universitas Psychologica*, *12*, 685-698.

Knight, C. J., Neely, K. C., & Holt, N. L. (2011). Parental behaviors in team sports: How do female athletes want parents to behave? *Journal of Applied Sport Psychology*, *23*(1), 76-92. https://doi.org/10.1080/10413200.2010.525589

Komatsu, T. (2024). Evaluation. In *Education and social cohesion in a post-conflict and divided nation : The case of Bosnia and Herzegovina* (pp. 143-146). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6519-9_13

Kriechbaum, V. M., & Bäuml, K.-H. T. (2024). Retrieval practice can promote new learning with both related and unrelated prose materials. *Journal of Applied*

Research in Memory and Cognition, *13*(3), 319-328. https://doi.org/10.1037/mac0000162

Kumar, B. (2024). Use of concept mapping as an innovative learning strategy in science: A qualitative study using thematic analysis. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, *12*(6), 2304–2308.

Lanzat, A. M. A., López, A. J. G., González, M. L. C., & Navío, E. P. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *36*(1), 129-149. https://doi.org/10.14201/et2018361129149

Lauer, L., Gould, D., Roman, N., & Pierce, M. (2010). How parents influence junior tennis players' development: Qualitative narratives. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *4*(1), 69-92. https://doi.org/10.1123/jcsp.4.1.69

Leff, S. S., & Hoyle, R. H. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, *24*(2), 187-203. https://doi.org/10.1007/BF01537149

Leonte, N., & Popesu, O. (2016). Contribution Of Physical Education And Sports To Human Development. *Academy of Economic Studies*, *8*(1), 69-74. https://ideas.repec.org/a/rom/marath/v8y2016i1p69-74.html

Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L., & Bobek, D. (2005). Positive Youth Development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, *25*, 17-71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. In *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method, Vol. 1, 7th ed.* (pp. 607-651). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116

Lerner, R. M., Schwartz, S. J., & Phelps, E. (2009). Problematics of time and timing in the longitudinal study of Human Development: Theoretical and methodological issues. *Human Development*, *52*(1), 44-68. https://doi.org/10.1159/000189215

Lester, R. R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Routines Are the Foundation of Classroom Management. *Education 3-13*, *137*, 398-412.

Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*(2), 167-178. https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167

Liberato, L. A. P. (2023). Profile and scientific nature of pedagogy. *Qeios*. https://doi.org/10.32388/QMULRT

Lowe, K., Dorsch, T., Kaye, M., Arnett, J., Lyons, L., Faherty, A., & Menendez, L. (2018). Parental involvement among collegiate student-athletes: An analysis across NCAA divisions. *Journal of Intercollegiate Sport*, *11*, 1-27. https://doi.org/10.1123/jis.2018-0028

Lu, Y., Yu, K., & Gan, X. (2022). Effects of a SMART goal setting and 12-week core strength training intervention on physical fitness and exercise attitudes in adolescents: A randomized controlled trial. *International journal of environmental research and public health*, *19*(13), 7715. https://doi.org/10.3390/ijerph19137715

Manzano-Sánchez, D., & Gómez-López, M. (2023). Personal and Social Responsibility Model: Differences according to educational stage in motivation, basic bsychological needs, satisfaction, and responsibility. *Children*, *10*(5), 864. https://www.mdpi.com/2227-9067/10/5/864

Manzi, A., Martinez, S., & Durmysheva, Y. (2017). Cognitive correlates of lecture note taking: Handwriting speed and attention. *North American Journal of Psychology*, *19*(1), 195-217.

Martin-Barrado, A. D., & Gomez-Baya, D. (2024). A scoping review of the research evidence of the developmental assets model in Europe. *Frontiers in Psychology*, *Volume 15 - 2024*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1407338

Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Learning Responsibility through Sport and Physical Activity. In *Positive Youth Development through Sport* (2 ed., pp. 180–190). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315709499-15

Martinez-Canas, R., & Ruiz-Palomino, P. (2011). Concept Mapping As A Learning Tool For The Employment Relations Degree. *Journal of International Education Research*, *7*, 23. https://doi.org/10.19030/jier.v7i5.6113

Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J., & Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, *33*(1), 70-84. https://doi.org/10.1017/edp.2016.7

Martins, P., Gonzalez, A.-J., de Lima, M. P., Faleiro, J., & Preto, L. (2022). Positive development based on the Teaching of Personal and Social Responsibility: An intervention program with institutionalized youngsters. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.792224

Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz. Revista de Educação Física*, *21*, 321-328. https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000300014

Matayoshi, J., Uzun, H., & Cosyn, E. (2020). Studying retrieval practice in an intelligent tutoring system. 51-62. https://doi.org/10.1145/3386527.3405927

Matjizat, J., Abas, B., Mansor, M., & Khalid, K. (2020). The effectiveness of spaced learning as a pedagogical strategy in enhancing student learning and motivation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *7*(5), 494-506. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i5/7221

McNamara, D. S. (1999). Training self-explanation Strategies: Effects of Prior Domain Knowledge and reading skill. *Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1247.

Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, *15*(7), 5767. https://www.mdpi.com/2071-1050/15/7/5767

Metelski, A. (2022). Higher education and athlete's second career. *Journal of Education, Health and Sport*, *12*, 314-322. https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.06.030

Miltenberger, R. G. (2001). *Behaviour modification principle and procedures* (2 ed.). Wadsworth: Thomas Learning.

Minarni, M., Ahmad, L. O., & Ali, M. (2023). Konsep efikasi diri dalam perspektif hadis. *Jurnal Diskursus Islam*, *11*, 371-387. https://doi.org/10.24252/jdi.v11i3.44817

Modrek, A. S., & Lombrozo, T. (2024). Allow me to explain: Benefits of explaining extend to eistal academic performance. *Cognitive Science*, *48*(9), e13496. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cogs.13496

Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *2*.

Nadhifa, I., Yulianti, F., & Tulaila, F. (2024). The effectiveness of giving rewards in increasing students' learning lotivation. *International Journal of Trends in Global Psychological Science and Education*, *1*(4), 92-98. https://doi.org/10.62260/intrend.v1i4.279

Nakata, T., & Suzuki, Y. (2019). Mixing grammar exercises facilitates long-term retention: Effects of blocking, interleaving, and increasing practice. *Modern Language Journal*, *103*, 629-647. https://doi.org/10.1111/modl.12581

Neely, K., & Holt, N. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista Iberoamericana de Psicologia de Ejercicio y el Deporte*, *2*, 299-316.

Ng'andu, K., Hambulo, F., Haambokoma, N., & Milingo, T. (2013). The contribution of behavioral theories of learning to education. *Zambia Journal of Education*, *4*(1), 58-74.

Nickl, A. T., & Bäuml, K.-H. T. (2023). Retrieval practice reduces relative forgetting over time. *Memory*, *31*(10), 1412-1424. https://doi.org/10.1080/09658211.2023.2270735

Oh, J.-h., Oh, S. B., Moon, J., Yoo, J. E., Kim, D.-h., Doh, Y. Y., & Shi, C.-k. (2013). *Smart Icebreaker: basic design for a serious game that promotes intimacy among group members*. Proceedings of the 12th ACM SIGGRAPH International Conference on Virtual-Reality Continuum and Its Applications in Industry. https://doi.org/10.1145/2534329.2534373

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In *Handbook of bullying in schools: An international perspective.* (pp. 9-33). Routledge/Taylor & Francis Group.

Onan, E., Biwer, F., Abel, R., Wiradhany, W., & de Bruin, A. (2024). Optimizing self-organized study orders: combining refutations and metacognitive prompts improves the use of interleaved practice. *NPJ Science of Learning*, *9*(1), 33. https://doi.org/10.1038/s41539-024-00245-7

Opitz, B., & Kubik, V. (2024). Far transfer of retrieval-practice benefits: rule-based learning as the underlying mechanism. *Cognitive research: principles and implications*, *9*(1), 65. https://doi.org/10.1186/s41235-024-00598-y

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2022). *Vamos falar sobre Bullying*. Ordem dos Psicólogos. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_vamosfalarsobrebullying_documento.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2024). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogo Portugueses (OPP). https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/caodigo_deontolaogico_regulamento_nao_898_2024.pdf

Pan, J., & Ye, M. (2024). A comprehensive review on emotional support delving into concepts functions influential factors and theoretical frameworks. *International Theory and Practice in Humanities and Social Sciences*, *1*, 144-161. https://doi.org/10.70693/itphss.v1i1.120

Partridge, J. A., Brustad, R. J., & Babkes, M. S. (2008). Social influence in sport. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 269–292). Champaign, IL: Human Kinetics.

Pastorelli, C., Zuffianò, A., Lansford, J. E., Thartori, E., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Gurdal, S., Liu, Q., Long, Q., Oburu, P., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Yotanyamaneewong, S.,…Bacchini, D. (2021). Positive Youth Development: Parental warmth, values, and prosocial behavior in 11 cultural groups. *Journal of Youth Development*, *16*(2-3), 379-401. https://doi.org/10.5195/jyd.2021.1026

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Pemberton, J., Jewell, S., Faggian, A., & King, Z. (2013). Higher education as a portfolio investment: Students' choices about studying, term time employment, leisure, and loans. *Oxford Economic Papers*, *65*, 268-292. https://doi.org/10.2307/23463540

Petitpas, A., Cornelius, A., Vanraalte, J., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, *19*, 63-80. https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63

Power, T., & Woolger, C. (1994). Parenting practices and age-group swimming: A correlational study. *Research quarterly for exercise and sport*, *65*, 59-66. https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762208

Pressley, M., McDaniel, M. A., Turnure, J. E., Wood, E., & Ahmad, M. (1987). Generation and precision of elaboration: Effects on intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *13*(2), 291-300. https://doi.org/10.1037/0278-7393.13.2.291

Raimundi, M. J., Schmidt, V., & Hernández-Mendo, A. (2018). Estudio exploratorio acerca de las fortalezas humanas em deportistas adolescentes de selecciones nacionales argentinas: Comparación con adolescentes de diferentes niveles de prática. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *13*(1), 101-110. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311153534010

Richards, K. A. R., & Hemphill, M. A. A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(2), 225-231. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084

Richter, T., Nemeth, L., Berger, R., Ferri, R. B., Hänze, M., & Lipowsky, F. (2022). Using interleaving to promote inductive learning in educational contexts: Promises and challenges. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *54*(4), 164-175. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000260

Rittle-Johnson, B. (2017). Developing mathematics knowledge. *Child Development Perspectives*, *11*(3), 184-190. https://doi.org/10.1111/cdep.12229

Roberts, S., & Potrac, P. (2014). Behaviourism, constructivism and sports coaching pedagogy: A conversational narrative in the facilitation of player learning. *International Sport Coaching Journal*, *1*(3), 180-187.

Rohrer, D. (2012). Interleaving helps students distinguish among similar concepts. *Educational Psychology Review*, *24*(3), 355-367. https://doi.org/10.1007/s10648-012-9201-3

Rusdiansyah, R. (2019). Note-Taking as a technique in teaching reading comprehension. *Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, *7*. https://doi.org/10.24256/ideas.v7i2.1033

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sagar, S. S., & Lavallee, D. (2010). The developmental origins of fear of failure in adolescent athletes: Examining parental practices. *11*(3), 177-187. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.01.004

Santi, G., & Carraro, A. (2023). *Academic career assistance services for student-athletes in South Tyrol: A study protocol*. IEEE International Workshop on Sport, Technology and Research. https://doi.org/10.1109/STAR58331.2023.10302646

Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Wright, P., Días, C., & Fonseca, A. (2019). Tool for Assessing Responsibility-base Education (TARE) in the portuguese context: Instrument adaptation and reliability assessment. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *14*, 102-107.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice, 3rd ed.* (pp. 268-282). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003013778-21

Senzaki, S., Hackathorn, J., Appleby, D. C., & Gurung, R. A. R. (2017). Reinventing flashcards to increase student learning. *Psychology Learning & Teaching*, *16*(3), 353-368. https://doi.org/10.1177/1475725717719771

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, *10*, 131-141. https://doi.org/10.2147/ahmt.S179946

Sigalingging, R., Nababan, H., Putra, A., & Nababan, M. (2023). Enhancing learning motivation in elementary schools: The impact and role of rewards. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Humaniora*, *12*, 01-13. https://doi.org/10.35335/jiph.v12i1.27

Şirin, T., Şirin, Y., & Aydin, Ö. (2023). Investigation effects of self-efficacy levels of athletes students on academic achievement by logistic regression. *Mediterranean Journal of Sport Science*, *6*(1), 64-77. https://doi.org/10.38021/asbid.1182968

Smith, D. A., & Herman, W. E. (1996). A division III student-athlete academic support program model. 104th Annual Meeting of the American Psychological Association, Ontario, Canada.

Stefanini, M. C. B., & Cruz, S. A. B. (2006). Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. *Educação*, *29*(1). https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/436

Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2011). A new view: exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *3*(1), 9-32. https://doi.org/10.1080/19398441.2010.541483

Tan, S., Lou, H., Liu, X., & Chen, J. (2023). Could parental awareness of DBR influence youth off-campus sports? Test of a conditional process model. *BMC Public Health*, *23*(1), 2063. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16873-4

Tempel, T., Kaufmann, K., Kranz, J., & Möller, A. (2020). Retrieval-based skill learning: testing promotes the acquisition of scientific experimentation skills. *Psychological Research*, *84*(3), 660-666. https://doi.org/10.1007/s00426-018-1088-2

Teques, P., & Rosa, B. A. (2021). *Ética no desporto: Linhas orientadoras para pais*. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Teques, P., Serpa, S., Rosado, A., & Calmeiro, L. (2015). Predictors of parental involvement activities in sport. *International journal of sport psychology*, *46*, 187-209. https://doi.org/10.7352/IJSP.2015.46.187

Touati, S., & Wardia, S. (2024). The role of pedagogy in enhancing the educational process. https://doi.org/https://doi.org/10.47832/soci.con1-7

Toumbourou, J. W., Skinner, M. L., Kapungu, C., Olsson, C. A., Westrupp, E., & Catalano, R. F. (2024). Positive Youth Development programs. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (3 ed., pp. 419–432). Routledge.

Ullrich-French, S., & Smith, A. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, 87-95. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.007

Usher, E. L., & Morris, D. B. (2023). Self-efficacy. In H. S. Friedman & C. H. Markey (Eds.), *Encyclopedia of Mental Health (Third Edition)* (pp. 117-124). Academic Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00085-0

Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, *120*(1), 186–190.

Van Hoof, T. J., Sumeracki, M. A., & Madan, C. R. (2022). Science of learning strategy series: Article 3, interleaving. *Journal of Continuing Education in The Health Professions*, *42*(4), 265-268. https://doi.org/10.1097/ceh.0000000000000418

Van Peppen, L. M., Verkoeijen, P. P. J. L., Heijltjes, A. E. G., Janssen, E. M., Koopmans, D., & Van Gog, T. (2018). Effects of self-explaining on fearning and transfer of critical thinking skills. *Frontiers in Education*, *3*. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00100

Vaughn, S., Fall, A. M., Roberts, G., Wanzek, J., Swanson, E., & Martinez, L. R. (2019). Class percentage of students with reading difficulties on content knowledge and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(2), 120-134. https://doi.org/10.1177/0022219418775117

Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive Youth Development: A measurement framework for sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *7*, 601-614. https://doi.org/10.1260/1747-9541.7.3.601

Vucinich, C. (2013). Getting started on the right foot: breaking the ice with icebreakers. *ACM SIGUCCS plugged in*, *2*(1), 5-ff. https://doi.org/10.1145/2535742.2535748

Whitley, M. A., Massey, W. V., Camiré, M., Boutet, M., & Borbee, A. (2019). Sport-based youth development interventions in the United States: a systematic review. *BMC Public Health*, *19*(1), 89. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6387-z

Whitney, I., & and Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, *35*(1), 3-25. https://doi.org/10.1080/0013188930350101

Wilschut, T., Sense, F., & van Rijn, H. (2024). Modality matters: Evidence for the benefits of speech-based adaptive retrieval practice in learners with dyslexia. *Topics in cognitive science*, *17*(1), 57-72. https://doi.org/10.1111/tops.12769

Wollstein, Y., & Jabbour, N. (2022). Spaced effect learning and blunting the forgetfulness curve. *Ear, Nose & Throat Journal*, *101*(9), 42-46. https://doi.org/10.1177/01455613231163726

Woolger, C., & Power, T. (2000). Parenting and children's intrinsic motivation in age group swimming. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *21*(6), 595-607. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00055-1

World Medical Association. (2013). World Medical Association declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, *310*(20), 2191-2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

Wright, P., & Irwin, C. (2018). Using systematic observation to assess teacher effectiveness promoting personally and socially responsible behavior in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *22*, 1-13. https://doi.org/10.1080/1091367X.2018.1429445

Wright, P., Jacobs, J., Ressler, J., & Jung, J. (2016). Teaching for transformative educational experience in a sport for development program. *Sport, Education and Society*, *21*, 531-548. https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1142433

Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *15*(3), 204-219. https://doi.org/10.1080/1091367X.2011.590084

Zakaria, Z. N. Z., Awang, Y., Nasir, N. E. M., & Taib, A. (2024). Examining the nexus between internships and employability: A bibliometric perspective. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *11*(9.2), 120-134. https://doi.org/10.14738/assrj.119.2.17407

Zepeda, C., Een, E., & Butler, A. (2024). The mnemonic effects of retrieval practice. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.858

Zhou, Y., & Zhang, Z. (2024). From athletic excellence to academic influence: a study of retired Chinese athletes transitioning into the higher education sector. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401575

Zulfadli, N. E., Farizawati, & Jamaliah. (2024). The efficacy of ice-breaking activities in enhanching student's motivation for english language acquisition. *English Education and Applied Linguistics Journal*, *7*(2), 79-84. https://doi.org/10.31980/eeal.v7i2.1532