

MESTRADO EM SOCIOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM DESIGUALDADES E INTERVENÇÃO SOCIAL

Futebol para Cidadania:
Educação Compensatória, Inclusão e Desporto

André Ries Xavier Pereira

M

2023



André Ries Xavier Pereira

Futebol para Cidadania:

Educação compensatória, Inclusão e Desporto

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, Especialização em Desigualdades e Intervenção Social, orientada pelo Professor Doutor João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Índice

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos	6
Resumo	8
Abstract	9
Índice de tabelas.....	10
Lista de abreviaturas e siglas	11
INTRODUÇÃO	12
I) ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1. Educação compensatória e o projeto TEIP em Portugal.....	14
1.1. O desenvolvimento da Educação e do papel do Estado	14
1.2. A ascensão e evolução da Educação Compensatória	16
1.3. Os Programas de Educação Compensatória em Portugal.....	19
1.4. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	20
2. Pedagogias alternativas e o desporto como ferramenta de inclusão social.....	26
2.1. Educação por projetos	26
2.2. Educação não-formal.....	27
2.3. Inclusão social	29
2.4. Contextualização ludo-desportiva	30
2.5. A inclusão social através do desporto.....	32
2.6. Investigações e discussões sobre projetos sócio-desportivos	35
3. Síntese do Enquadramento Teórico	37
II) ESTRUTURA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO.....	38
1. Objeto de estudo	38
1.1. Agrupamento de Escolas Marques Leitão	39
1.2. Projeto Futebol para Cidadania	41
1.3. Questão de partida e objetivos.....	43
2. Escolhas metodológicas para recolha e tratamento de informação	44
2.1. Pesquisa qualitativa	44
2.2. Entrevista semi-diretiva	45
2.3. Observação participante	47
2.4. Focus group	48
3. Método e técnica de tratamento dos dados	48
3.1. Procedimentos e dificuldades encontradas na recolha de dados	49

III)	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	50
1.	Caracterização da amostra	50
2.	Estrutura familiar e pessoal dos alunos.....	51
3.	Relações com educação/escola, professores e colegas	52
4.	Visão dos pais sobre a educação e perspectiva de futuro dos alunos	55
5.	Influência da família no projeto e na prática desportiva.....	57
6.	Motivações para participar no projeto e para jogar futebol/futsal	58
7.	Percepções dos benefícios do projeto para a vida dos alunos.....	60
8.	Percepções sobre as atividades pedagógicas e a educação não-formal	62
8.1.	Autoconhecimento e Inteligência emocional	64
8.2.	Hábitos de alimentação saudável.....	65
8.3.	O Ensino Superior e os modelos de referência no futebol	66
8.4.	Interculturalidade.....	68
8.5.	Igualdade de género.....	70
8.6.	Comportamento e gestão de conflitos	71
8.7.	Perceção sobre Educação não-formal.....	74
9.	Integração, sentido de pertencimento e conexões entre o projeto e a escola.....	76
9.1.	Integração e socialização através do projeto	77
9.2.	Gestão e redução de conflitos.....	78
9.3.	Eventos e envolvimento comunitário	81
10.	O futebol misto e a igualdade de género.....	84
11.	Continuidade do projeto.....	88
IV.	CONCLUSÕES	90
1.	Principais conclusões	90
2.	Recomendações.....	92
	BIBLIOGRAFIA	95
1.	Referências bibliográficas.....	95
2.	Websites consultados	103
	ANEXOS	104
	Anexo I – Guião de entrevista semi-estruturada	104
	Anexo 2 – Guião de perguntas para Focus Group	107
	Anexo 3 – Grelha das categorias da análise qualitativa	108

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho de dissertação é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 17 de Setembro de 2023

André Ries Xavier Pereira

Agradecimentos

Ciente de que as palavras não farão jus ao sentimento que tenho por vocês, deixo desde já a minha gratidão por fazerem parte da minha vida, pois tarefa ingrata é agradecer a todos que merecem num espaço tão limitado.

Mas sendo este um trabalho sobre a influência e o valor da educação, nada mais justo que iniciar os agradecimentos pela pessoa responsável, não apenas por me colocar no mundo e cuidar de mim com todo amor e carinho, mas também por garantir que eu recebesse um ensino de qualidade e por me motivar a estudar para conquistar os meus objetivos: minha mãe, Liane. Talvez nem sempre demonstrado, reconheço todo o teu esforço para que eu pudesse estar em boas escolas durante a minha infância e juventude, obrigado por isso.

Também quero agradecer ao meu pai, Daniel, por igualmente colaborar para o meu acesso à educação, assim como pelos diálogos que me acostumei desde cedo a ter contigo e que sempre me ensinaram muito. Agradeço ainda às minhas avós, vó Lúcia e vó Lourdes (que tem olhado por mim lá do céu), porque foram também responsáveis pela minha educação e formação, cada uma à sua maneira. E, claro, estendo minha gratidão à toda minha família, aos Ries e aos Xavier Pereira, pelo carinho de sempre e pelo contributo na construção da minha identidade e dos meus valores. Da mesma forma, não poderia esquecer da minha família emprestada, aqui representada pela “tia” Cleusa, que também me acompanham desde sempre.

Após agradecer à minha família de sangue, devo agradecer àquela família que escolhi ter: meus amigos. Sem surpresas aos que me conhecem, começo por agradecer ao Yuri, meu melhor amigo, irmão, pai, filho... companheiro nesta jornada em terras lusitanas desde 2015, e que acompanhou a partir de então as minhas conquistas e os meus fracassos, celebrando as primeiras e me ajudando a ultrapassar as últimas. Além dele, meus outros irmãos de coração de Faro: Bruna, William, Romulão, Roberto e Maicon – obrigado por estarem ao meu lado mesmo separados. Agradeço também à Hellen, que me acompanhou durante o ano curricular do mestrado ainda na Universidade do Algarve e, principalmente, por ter me motivado a regressar e concluir esta etapa.

Por falar em motivação, devo agradecer imensamente às minhas “professoras-mentoras”, Rosa Ferro e Luísa Madureira, não apenas por me encorajarem a terminar o mestrado, mas por todo apoio e compreensão. Elas que, para além de colegas de trabalho durante estes dois anos na Escola Marques Leitão, foram tantas vezes maternos e se tornaram queridas amigas. Da escola, ainda agradeço à professora Elisa Santos e ao professor Miguel

Couto, assim como à Catarina Duarte e à Catarina Gomes, que foram essenciais durante o projeto Futebol para Cidadania.

Agradecer também, pois este projeto surgiu dentro do Programa de Desenvolvimento de Liderança, à Teach For Portugal, representada aqui pela Maria Azevedo e o Pedro Almeida. Obrigado por esta oportunidade, sem ela não haveria projeto e dissertação. Ainda graças à Teach, cruzei o meu caminho com pessoas tão incríveis, entre elas a Beatriz e a Cátia, que foram muito importantes especialmente nos momentos difíceis que passei (passamos) neste último ano. Obrigado pelo apoio e carinho de vocês. E pelas risadas.

Além destes, agradecer ao rapaz que aos poucos passou de companheiro de casa a amigo: Hélder. Obrigado por me acompanhar nestes dois anos intensos, ajudando sempre que possível, me ouvindo quando precisei desabafar e me lembrando que estamos “nunca pior”.

Não poderia deixar de referir os meus alunos, aqueles que acompanhei tanto em sala de aula, como no projeto. Com eles, aprendi tanto. E espero ter deixado boas sementes a germinar em seus corações e pensamentos. Obrigado por me acolherem tão bem, pelos inúmeros abraços e manifestações de carinho ao longo destes dois anos.

Agradecer também ao meu orientador João Teixeira Lopes. Se com tantos outros comentei, agora aqui expresso a minha gratidão por ser exatamente aquilo que um professor deve ser: uma pessoa que orienta e motiva, mas que também é compreensiva. O senhor tornou esta árdua tarefa de escrever uma dissertação mais leve e acessível. Muito obrigado. E estendo o agradecimento à Universidade do Porto por me ter recebido tão bem e sem grandes complicações e burocracias neste regresso ao mestrado.

Ainda, agradecer de forma geral às pessoas que chegaram à minha vida nestes últimos tempos e que acompanharam esta reta final de dissertação. Quando a energia estava quase a faltar, foram vocês (e todos outros aqui mencionados) que me lembraram que faltava tão pouco e me deram ânimo dizendo que eu ia conseguir.

Finalmente, posso dizer: conseguimos. Este trabalho não é só meu. É de cada um de vocês. É nosso. Obrigado!

Resumo

Esta pesquisa examina os impactos do projeto Futebol para Cidadania em alunos de uma escola TEIP em Portugal durante o ano letivo de 2022/2023. O estudo concentra-se na análise dos efeitos da educação compensatória e da educação não-formal implementadas através do desporto como uma ferramenta de inclusão social. A pesquisa utiliza uma metodologia abrangente, incluindo entrevistas semi-diretivas com os alunos, *focus group* com agentes da comunidade escolar e observação participante.

Os resultados indicam que o projeto promoveu significativamente a integração e socialização dos alunos, fortaleceu os laços comunitários e desenvolveu habilidades sociais e emocionais, com ênfase na igualdade de género. Os alunos expressaram fortemente o desejo de que o projeto continue, o que destaca a sua valorização e importância no contexto escolar.

Este estudo destaca a relevância de projetos socio-desportivos como o Futebol para Cidadania na promoção da inclusão social e no desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos de comunidades desfavorecidas. As descobertas sugerem que o desporto pode ser uma poderosa ferramenta para superar desafios educacionais e sociais, fornecendo oportunidades únicas para a aprendizagem não-formal e a criação de um ambiente inclusivo.

Palavras-chave: Educação Compensatória, Educação não-formal, Inclusão Social, Socialização, Projetos sócio-desportivos

Abstract

This research examines the impacts of the Futebol para Cidadania (Football for Citizenship) project on students from a compensatory education school in Portugal during the 2022/2023 academic year. The study focuses on analyzing the effects of compensatory education and non-formal education implemented through sports as a tool for social inclusion. The research employs a comprehensive methodology, including semi-directive interviews with students, focus groups with school community agents, and participant observation.

The results indicate that the project significantly promoted students' integration and socialization, strengthened community bonds, and developed social and emotional skills, with an emphasis on gender equality. Students strongly expressed their desire for the project to continue, highlighting its value and importance in the school context.

This study underscores the relevance of sports-based projects for social inclusion like Futebol para Cidadania (Football for Citizenship) in promoting social inclusion and fostering socio-emotional skills development among compensatory education school students. The findings suggest that sports can be a powerful tool for overcoming educational and social challenges, providing unique opportunities for non-formal learning and creating an inclusive environment.

Key-words: Compensatory Education, Non-formal Education, Social Inclusion, Socialization, Sports-based project for social inclusion

Índice de tabelas

Tabela 1 - Evolução da Escola	16
Tabela 2 - Evolução da Educação Compensatória	19
Tabela 3 - Grau de Escolaridade dos Encarregados de Educação do AEV	40
Tabela 4 - Alunos que beneficiam do Apoio Social Escolar no AEV	41

Lista de abreviaturas e siglas

AEV - Agrupamento de Escolas de Valbom

ASE - Apoio Social Escolar

CE - Comissão Europeia

CEA – Complemento à Educação Artística

DGE - Direção-Geral de Educação

EAZ - Education Action Zones

EC - Educação Compensatória

EE - Encarregados de Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG - organização não-governamental

ONU - Organizações das Nações Unidas

PE - Projeto Educativo

PEC - Programa de Educação Compensatória

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PPM - Plano Plurianual de Melhoria

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TFA - Teach For All

TFP - Teach For Portugal

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ZEP - Zonas de Educação Prioritárias

INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação e da sociedade, a temática da inclusão social e educacional se revela de suma importância. A busca por estratégias que promovam a equidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se premente, especialmente em contextos onde a exclusão social e as desigualdades educacionais se manifestam de maneira acentuada. A Educação Compensatória, enquanto campo de estudo e prática, surge como uma resposta a esses desafios, visando reduzir as disparidades educacionais e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

A exclusão social, um problema que transcende as fronteiras geográficas e culturais, continua a ser um desafio global. Muitos indivíduos, especialmente crianças e jovens, encontram-se à margem do sistema educacional e enfrentam barreiras que limitam seu acesso à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Essa exclusão pode ser resultado de fatores socioeconômicos, culturais, étnicos ou de gênero, entre outros.

Nesse contexto, a Educação Compensatória emerge como uma estratégia que visa a compensar desvantagens socioeconômicas e educacionais, proporcionando oportunidades igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento. Em Portugal, o projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) tem desempenhado um papel central na implementação de medidas de educação compensatória, buscando melhorar o desempenho acadêmico e social dos alunos em contextos desafiadores.

A educação não-formal, por sua vez, ganha destaque como um complemento essencial à educação formal. Ela oferece espaços e oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a inteligência emocional e habilidades de resolução de conflitos, que são fundamentais para o sucesso na vida e na sociedade. Projetos sócio-desportivos, que combinam o desporto com abordagens educacionais, surgem como uma ferramenta valiosa na promoção da inclusão social e no desenvolvimento dessas competências.

Este trabalho tem como objetivo central explorar as interseções entre a educação compensatória, a educação não-formal e o desporto como ferramenta de inclusão social, por meio da análise do projeto Futebol para Cidadania implementado na Escola Marques Leitão, em Valbom, durante o ano letivo 2022/2023. O projeto representa um exemplo significativo de como o desporto pode ser utilizado como um veículo para promover a inclusão social e o desenvolvimento de competências socioemocionais em contextos educacionais desafiadores.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: o Capítulo I, intitulado "Enquadramento Teórico", apresenta uma análise aprofundada dos conceitos de educação compensatória, pedagogias alternativas e o desporto como ferramenta de inclusão social. O Capítulo II, "Estrutura Metodológica de Investigação", discute as escolhas metodológicas, o objeto de estudo e os métodos utilizados para a pesquisa. O Capítulo III, "Apresentação e Análise de Dados", apresenta os resultados da investigação baseados nas respostas de alunos participantes e outros agentes da comunidade escolar envolvidos no projeto "Futebol para Cidadania". Finalmente, o Capítulo IV, "Conclusões e recomendações futuras", destaca as principais conclusões da pesquisa e oferece recomendações para investigações futuras no campo dos projetos sócio-desportivos como ferramentas de inclusão social e desenvolvimento de competências socioemocionais.

I) ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação compensatória e o projeto TEIP em Portugal

O presente capítulo aborda a implementação e evolução da Educação Compensatória (EC) no contexto internacional e português. A EC é um conjunto de políticas e programas educacionais que têm como objetivo reduzir as desigualdades educacionais e sociais, proporcionando oportunidades de aprendizagem mais equitativas para alunos em situação de vulnerabilidade. Esta abordagem visa compensar as desvantagens enfrentadas por esses alunos, possibilitando sua inclusão social e igualdade de oportunidades.

Ao longo do capítulo, será explorado o desenvolvimento da Educação e do papel do Estado na promoção da igualdade educacional. Serão apresentadas diferentes fases da evolução da escola e, além disso, serão discutidos os desafios enfrentados pela escola, que apesar dos investimentos na educação, não tem sido capaz de garantir o sucesso escolar e a mobilidade social prometidos.

Em seguida, o capítulo abordará a ascensão e evolução da Educação Compensatória, que teve origem nos Estados Unidos na década de 1960. Serão apresentados exemplos de programas de educação compensatória implementados em outros países, como as *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP) na França e as *Education Action Zones* (EAZ) na Inglaterra.

No contexto português, o capítulo destacará o projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que representa a iniciativa nacional de educação compensatória em Portugal. Serão analisados os objetivos, estratégias e resultados desse projeto, bem como suas limitações e desafios.

Em suma, este capítulo fornecerá uma visão geral da Educação Compensatória e sua implementação em Portugal, explorando as transformações ocorridas na escola e no sistema educativo, bem como as diferentes abordagens e perspectivas adotadas ao longo do tempo.

1.1. O desenvolvimento da Educação e do papel do Estado

Independentemente de visões ideológicas sobre as suas causas, o facto é que a desigualdade social se encontra presente e cada vez agrava-se mais em nossa sociedade (ONU, em 23 de Fevereiro de 2023). A partir do momento que se ganha consciência sobre as

diferenças no padrão de vida e no acesso aos bens sociais, também se percebe as consequências de tal situação: aumento da pobreza e da violência, mortalidade infantil e evasão escolar, aumento do desemprego e atraso no desenvolvimento dos países (Berg e Ostry, 2011). Com esta relação de causa e efeito, os países e seus governantes verificam a necessidade de medidas de compensação àqueles que têm falta de diversos recursos e oportunidades.

Uma das instituições a ganhar responsabilidade na diminuição do fosso social, principalmente a partir do fim da II Guerra Mundial, é a Escola (Ferraz et al., 2018) – que passa por diversas transformações ao longo do tempo. Do século XIX até a metade do século XX, o “Estado Educador” inculcava à escola a função de harmonizar a sociedade e assegurar a prosperidade económica burguesa. Num período chamado de “escola das certezas” (Canário, 2008), predominava uma lógica elitista de produção de cidadãos formados com base em certos valores e que depois eram encaminhados aos postos superiores jurídicos e administrativos. Em Portugal, segundo António Nóvoa (2005), havia um pragmatismo conservador, podendo ser resumido nas palavras do político Carneiro Pacheco: “um lugar para cada um, cada um no seu lugar”.

Segundo Canário (2008), entre 1945 e 1975, nos chamados Trinta Gloriosos, a Escola passa por um processo de massificação e assume um espaço central na ambição individual e coletiva pelo desenvolvimento e igualdade. Aqui, assiste-se a um aumento da oferta educativa e um processo de democratização escolar (Ferreira & Teixeira, 2012). Agora, o “Estado Desenvolvimentista” vê surgir um novo período, o da “escola das promessas” (Canário et al., 2008), corroborado pela Teoria do Capital Humano (TCH), que estabelece uma relação entre educação e economia, enfatizando a educação como agente principal para a prosperidade económica (Powers, Fischman, & Berliner, 2016). Parte-se do pressuposto de que o indivíduo é o principal responsável pelo seu desenvolvimento, e que a educação é um investimento que tem retorno tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo. Esta visão é marcada pelas lógicas das sociedades industriais que associam o crescimento económico com o desenvolvimento, e a Escola torna-se um meio para a inserção profissional e social, dependente do nível de qualificação das pessoas (Canário et al., 2008).

Contudo, o que se assiste é um desencanto da Escola, já que o investimento na educação não produz o sucesso escolar e a mobilidade social prometidas, ao menos muito condicionadas (Nóvoa, 2005; Ferreira & Teixeira, 2012). O ideal meritocrático começa a ser invalidado e percebe-se que não basta matricular todas as crianças na escola, o fracasso escolar é um fenómeno socialmente localizado que pode ser explicado, segundo a sociologia da educação, através de variáveis como a pobreza, classe social e raça/etnia (Mamede, 2020).

Neste período, o Estado é atacado por ambos espectros ideológicos: à esquerda, a crítica foca-se na incapacidade de garantir as promessas de democratização das sociedades; à direita, a acusação de redução no nível de qualidade da educação e da falta de eficácia nas respostas frente às exigências económicas e ao desemprego (Ferraz et al., 2018; Rochex, 2011).

Assim, com este cenário, entra-se no período da “escola das incertezas” (Canário, 2008), pois a educação já não garante a mobilidade social e emprego, predominando a incerteza (Ferreira & Teixeira, 2012). O governo vê-se obrigado a redefinir o seu papel e, a partir da década de 80, após a transição do “Estado Desenvolvimentista” para o “Estado Regulador” (Canário, 2008), a educação passa por um processo de descentralização administrativa e delegação de poderes para o local (Ferraz et al., 2018), cabendo ao Estado definir objetivos, planear e gerir os recursos e contratar e formar os profissionais da área da educação (Ferreira & Teixeira, 2012). Além disso, e finalmente, a matéria da exclusão social e o avanço das políticas educativas vão, conjuntamente, fazer emergir uma abordagem individualista do sucesso escolar e uma multiplicidade de programas e dispositivos destinados a diversas categorias de populações visadas (Melo, 2016; Rochex, 2011).

Papel do Estado	Período temporal	Período da Escola	Lógica
Educador	Séc. XIX até metade séc. XX	Escola das certezas	Elitista
Desenvolvimentista	Entre 1945 e 1975 – Trinta Gloriosos	Escola das promessas	Democrática
Regulador	A partir dos anos 80	Escola das incertezas	Individualista

Tabela 1 - Evolução da Escola (elaboração própria a partir de Canário, 2008; Rochex, 2011; Ferreira e Teixeira, 2012)

1.2. A ascensão e evolução da Educação Compensatória

Com esta evolução da Escola e do sistema educativo, desenvolve-se o conceito de Educação Compensatória (EC) – iniciativa para impulsionar o sucesso escolar de crianças e jovens de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Schmidt, 2015 *in* Ferraz et al., 2018), de modo que o foco não está na organização interna e no contexto educacional da escola, mas nas famílias e nas crianças (Bernstein, 1971 *in* Ferreira & Teixeira, 2012). Os programas de educação compensatória (PEC) têm origem na segunda metade da década de 60 nos Estados

Unidos, quando o presidente Lyndon Johnson estabelece como um dos seus principais objetivos políticos a “guerra” contra a pobreza e a desigualdade social, e encomenda o Relatório Coleman (Coleman et al., 1966) de modo a investigar os contrastes nos percursos académicos dos estado-unidenses (Ferreira & Teixeira, 2012). Os resultados do estudo mostram que as escolas frequentadas por minorias étnicas detinham taxas de sucesso escolar mais baixas do que as escolas frequentadas por alunos brancos, além de outras fragilidades. Entretanto, também demonstrou que a influência da escola por si mesma no desempenho académico era reduzida, estando mais dependente do contexto familiar e local de residência (Coleman et al., 1966).

Num primeiro momento, os PEC surgem com o objetivo de facilitar o acesso de crianças desfavorecidas à cultura escolar e proporcionar níveis de vida mais elevados (Ferraz et al., 2018), e o Estado reúne o papel de educador e ordenador das regras e normas *a priori*, facultando uma igualdade de tratamento a todos os alunos e uma grande autonomia aos educadores e suas organizações (Rochex, 2011). Os resultados pouco animadores e uma conjuntura global complexa (crise petrolífera e níveis elevados de desemprego) levam a um progressivo desinvestimento e descrédito por parte dos decisores políticos (Ferraz et al., 2018).

Da crise de legitimidade decorre um novo modo de regulação *a posteriori*, que dá mais autonomia aos estabelecimentos e tem o seu controlo com base nos resultados, na performance – uma lógica de *accountability*, ou seja, uma relação entre avaliação e prestação de contas (Ferraz et al., 2018; Rochex, 2011). Nesta altura, há também um crescimento do debate público sobre justiça social e luta contra a desigualdade, e sobre a necessidade de ultrapassar a ideia de igualdade e passar a uma lógica de equidade, de modo que todos tenham acesso a um conjunto mínimo de saberes e competências que permitam a cada um, sobretudo os mais desfavorecidos, evitar a exclusão social (Rochex, 2011). Além disso, ganham forças as ideias de que a educação pode exercer um papel fundamental, mas que não pode ser inteiramente responsabilizada pelos avanços necessários, como mostrara o Relatório Coleman (1966), e que a escola é constituída por um conjunto de normas e valores que estruturam e definem as relações e interações sociais (Bernstein, 1971 *in* Ferreira & Teixeira, 2012), provocando uma imposição cultural – o que Bourdieu chama *violência simbólica* – aos alunos de culturas não-dominantes.

Com estas reflexões e transformações, as políticas de educação compensatória avançam para uma segunda fase (Ferraz et al., 2018), procurando transitar de um modelo de compensação para um modelo de transformação e inclusão – ou ainda, uma passagem de um objetivo compensador a um objetivo potenciador (Rochex, 2011). Com um princípio de discriminação positiva na seleção dos espaços geográficos, administrativos e sociais, surgem

na França, em 1981, as ZEP (*Zones d'Éducation Prioritaires*), e mais tarde na Inglaterra, em 1998, as EAZ (*Education Action Zones*) (Ferreira & Teixeira, 2012). Estes programas elegem agrupamentos escolares em zonas particularmente difíceis, com base em indicadores de exclusão social e/ou exclusão escolar (Ferraz et al., 2018), que trabalham em parceria com a comunidade local – comerciantes, associações, organismos públicos e outras entidades (Figueira, 2002 *in* Ferreira & Teixeira, 2012) –, recebem um reforço de recursos materiais e humanos, são incentivados a melhorar as relações com as famílias e têm a possibilidade de estabelecerem um programa de ensino adaptado à realidade local (Melo, 2016). Conforme Ferreira & Teixeira (2012), entende-se que o nível local seja a esfera mais apta a compreender as dificuldades sociais e escolares e, portanto, criar as devidas soluções.

Contudo, após a implementação destas iniciativas, resultou que estes locais passaram a ser estigmatizados. Como observa Rochex (2011), de espaços de recursos possíveis para a construção de uma nova sociedade, tornam-se espaços de problemas e ameaça à ordem social, e as questões relacionadas ao sistema educativo perdem força enquanto pautam-se os problemas sociais como a violência urbana, desemprego e inserção (Melo, 2016). Assim, os programas ganham uma dimensão social mais global, enquadrando-se num conjunto de políticas públicas mais amplas destinadas às populações e territórios mais expostos ao risco de exclusão, como projetos de habitação e regulação do mercado de trabalho (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009 *in* Melo, 2016), o que resulta aos PEC um carácter mais pacificador do que democratizador (Rochex, 2011).

Numa terceira fase dos PEC, a escola passa de uma problemática da compensação e da luta contra a exclusão, para uma retórica da inclusão e maximização das oportunidades de cada indivíduo (Rochex, 2011). Essa alteração é notável em termos de expansão e objetivos dos PEC, de modo que há um recuo da perspectiva territorialista em favor de uma abordagem em termos de populações (Rochex, 2011). Tornam-se menos predominantes as questões ligadas à compensação, luta contra a desigualdade e democratização do sistema educativo e reorientam-se às problemáticas da diversidade dos alunos e seus talentos (Melo, 2016). Assim, o quadro de referência dos PEC perde os parâmetros sociológicos e assiste-se ao reaparecimento das teorias psicológicas de âmbito individual, da TCH e *homo economicus* (Melo, 2016; Rochex, 2011).

Objetivo	Problemática	Controlo do Estado	Lógica
Compensador	Facilitar o acesso e igualdade de tratamento	<i>a priori</i>	Meritocrática
Potenciador	Adquirir competências mínimas e evitar a exclusão social	<i>a posteriori</i>	Equitativa
Inclusivo	Incluir e maximizar as oportunidades		Individualista

Tabela 2 - Evolução da Educação Compensatória (elaboração própria a partir Rochex, 2011; Ferreira e Teixeira, 2012; Ferraz et al., 2018)

A EC é vista atualmente como um conjunto de políticas e programas educacionais que visam reduzir as desigualdades educacionais e sociais, proporcionando oportunidades de aprendizagem mais equitativas para alunos em situação de vulnerabilidade. Segundo Ferreira (2016), essa abordagem é uma forma de compensar as desvantagens que esses alunos enfrentam em relação aos seus colegas mais privilegiados, possibilitando a sua inclusão social e a igualdade de oportunidades.

Para Azevedo (2008), a Educação Compensatória deve ser implementada a partir de um diagnóstico cuidadoso das necessidades educativas dos alunos, buscando identificar as suas dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para atender a essas necessidades. Segundo o autor, a Educação Compensatória deve ser entendida como uma forma de investimento na educação, visando a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Abrantes et al. (2011), a educação compensatória tem como objetivo promover uma "ação afirmativa" em relação a esses alunos, permitindo que eles possam superar as barreiras que enfrentam em seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Em conclusão, Bourdieu (1998) destaca a importância da escola na reprodução das desigualdades sociais, mas ao mesmo tempo defende a possibilidade de transformação da realidade através da educação. Para ele, a Educação Compensatória é uma forma de romper com a lógica da reprodução das desigualdades sociais, oferecendo aos alunos em situação de vulnerabilidade as ferramentas necessárias para a sua ascensão social.

1.3. Os Programas de Educação Compensatória em Portugal

Em Portugal, os PEC aparecem no cenário das políticas públicas a partir de 1986, mais tarde do que outros contextos europeus, quando é instituída a Lei de Bases do Sistema

Educativo, que promove a igualdade de acesso e sucesso na escolaridade obrigatória (Melo, 2016). O contexto no qual esta lei é aprovada é na designada segunda fase dos PEC, como visto anteriormente, com o discurso relativo a autonomia e descentralização escolar a ganhar e preparar terreno para intervenções localmente situadas.

Com a insistente presença de desigualdades regionais, em termos socioeconómicos e culturais, além de taxas de abandono e insucesso escolar significativas (Melo, 2016), o Estado português lança em 1987 o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), e em 1988 cria escolas de intervenção prioritária, sendo os dois complementares um ao outro. O PIPSE foi uma iniciativa interministerial criada pelo governo de Portugal com o objetivo de promover o sucesso educativo e reduzir o insucesso escolar. O programa foi implementado em todo o país e baseou-se na adoção de medidas para melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos no sistema escolar. De acordo com Serrano (2006), o PIPSE teve como principal objetivo a redução do abandono e do insucesso escolar em Portugal, através de um conjunto de medidas integradas e coordenadas entre as diferentes áreas governamentais. Entre as principais medidas adotadas pelo programa, destacam-se a criação de apoios financeiros para famílias carenciadas, a melhoria das infraestruturas escolares e a introdução de atividades extracurriculares.

No entanto, apesar dos esforços do programa, os resultados alcançados foram limitados. Como apontado por Marques (1994), o PIPSE enfrentou obstáculos de ordem política, financeira e pedagógica, que dificultaram a sua efetividade. Além disso, o programa não conseguiu abranger todas as regiões do país e todas as camadas sociais, o que comprometeu sua abrangência. Embora de curta duração (o PIPSE foi extinto em 1992), tratam-se de iniciativas pioneiras no que toca à EC em Portugal, e que serviram de base para a criação dos TEIP alguns anos depois (Melo, 2016).

1.4. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

1.4.1. Evolução do TEIP até os dias de hoje

Assim, inspirado principalmente pelas políticas de França, Estados Unidos da América e Inglaterra, e fortemente influenciado pelas instâncias supranacionais como a Comissão Europeia e OCDE – que defendiam os pressupostos de autonomia, diversificação e inovação escolar (Rochex, 2011) –, o governo português cria o projeto TEIP em 1996 através do

Despacho 147-B/ME/96, complementado posteriormente pelo Despacho conjunto 73/SEAE/SEEI/96 (Ferreira & Teixeira 2012). Criado para apoiar o desenvolvimento educativo em territórios sociais desfavorecidos ou marginalizados (Abrantes et al., 2011), teve como principais fases de desenvolvimento a identificação e seleção dos territórios prioritários, a elaboração dos planos de intervenção, a implementação das medidas previstas e a avaliação dos resultados obtidos. Segundo Peralta e Pires (2013), o TEIP se diferencia de outras políticas educativas anteriores por ser um projeto que não se limita apenas a investimentos materiais, mas que busca a integração de medidas pedagógicas, curriculares e de formação de professores. O projeto também se caracteriza por ser participativo e adaptado às especificidades de cada território, envolvendo as comunidades locais e as escolas na definição e implementação das medidas.

O programa inicia os trabalhos, num primeiro momento, assumindo os desafios de combater a exclusão escolar e a exclusão social (Barbieri, 2003; Canário, 2004 *in* Ferraz et al., 2018), integrando 35 agrupamentos de escolas na Grande Lisboa e Grande Porto (Abrantes et al., 2011). De acordo com Fidalgo (2005), a primeira fase do TEIP permitiu uma melhoria significativa no clima escolar e na qualidade das aprendizagens, tendo sido possível observar uma diminuição da taxa de abandono escolar e um aumento das taxas de sucesso escolar. Além disso, também foi possível verificar um maior envolvimento da comunidade local no processo educativo, tendo sido criadas parcerias com diversas entidades locais para a realização de atividades extracurriculares e projetos de intervenção comunitária. Contudo, foi também apontada a necessidade de se aprofundarem algumas questões, nomeadamente no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino, à formação contínua dos professores e à gestão escolar (Fidalgo, 2005).

Após três anos, em 1999, o TEIP é interrompido e passa por uma reforma legislativa, para então ser retomado numa segunda geração no ano de 2006 com o nome TEIP2 (Melo, 2016). O segundo programa, de acordo com Ferraz et al. (2018), atualiza e define os seus objetivos para contribuir na melhoria dos resultados escolares dos estudantes, reduzir o abandono e insucesso escolar, melhorar a transição entre a escola e o mercado laboral e fomentar parcerias com as organizações e comunidade envolvente. Nesta fase, há uma ênfase na formação de professores e na promoção da articulação entre escolas e entidades locais para o desenvolvimento de atividades extracurriculares. Há também um incremento de 24 escolas, inicialmente, e alargado em 2009 a outros 49 agrupamentos, totalizando 105 unidades abrangidas pelo programa (Abrantes, 2011). Segundo Formosinho e Machado (2014), um dos principais desafios enfrentados pelo TEIP nesta fase foi a necessidade de garantir uma maior

sustentabilidade das intervenções, especialmente após o fim do programa. Além disso, a falta de recursos e a falta de acompanhamento e avaliação rigorosos foram apontados como fatores limitantes para o sucesso do programa.

A terceira fase do programa – TEIP3 – inicia em 2012 e, na sequência do que foi observado em outros países (ver Capítulo I, 1.3), ganha um escopo social mais global, conforme o Despacho normativo nº20/2012 de 3 de Outubro, que diz que o programa vem “na sequência do TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas” (Melo, 2016). Contudo, com relação aos objetivos estratégicos, não há grandes alterações quando comparados aos da segunda geração, apenas há um novo incremento no número de escolas, passando para 137 agrupamentos a participar do programa (Ferraz et al., 2018). No entanto, há uma mudança no enfoque das intervenções, que passaram a ser mais direcionadas para a melhoria dos processos pedagógicos. Uma das principais estratégias adotadas foi a implementação do Programa de Tutorias, que visa apoiar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Autores como Maria de Lurdes Rodrigues (2010) e João Barroso (2013) destacam a importância do projeto TEIP para a promoção da equidade no sistema educativo português, já que ele busca garantir condições adequadas de aprendizagem para os alunos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. No entanto, há também críticas em relação à focalização do projeto na escola, em detrimento de outras dimensões do problema educacional, como a formação de professores e a promoção de políticas sociais mais amplas.

Atualmente, segundo a Direção-Geral de Educação (DGE), o TEIP está sendo implementado em 146 agrupamentos de escolas/escolas e tem como objetivos centrais “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (DGE, em 28 de Dezembro de 2022).

1.4.2. Principais características do Programa TEIP

O programa TEIP, assim como os PEC de outros países, possui um modelo de intervenção descentralizado e elege a escola como elemento principal (local) na resolução dos problemas da comunidade (Melo, 2016). De modo geral, as características do projeto TEIP incluem a construção de uma rede de escolas em zonas de elevado risco socioeconómico, o desenvolvimento de uma gestão participativa e flexível, a adaptação dos currículos, a diversificação de atividades extracurriculares, o envolvimento dos pais e da comunidade, a

formação de professores e a promoção de uma cultura de avaliação (Craveiro e Fernandes, 2017).

A seleção dos territórios se dá com base em indicadores de exclusão social e escolar que, no entanto, não são publicamente conhecidos (Ferraz et al., 2018). No Despacho Normativo nº 20/2012, o texto apenas diz que são “identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”. Ainda, as escolas podem candidatar-se espontaneamente para integrar o programa. Conforme a DGE (em 28 de Dezembro de 2022), as escolas participantes do programa “se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”.

Uma das principais premissas do TEIP é a construção de um projeto educativo com base no trabalho colaborativo e participativo da comunidade local, procurando consolidar a autonomia das escolas e criando espaços de intervenção social que promovam respostas locais aos problemas locais (Ferreira & Teixeira 2012). O Projeto Educativo é um documento, mas também um instrumento de gestão orientador e formulador das prioridades e das estratégias que define as políticas educativas no território capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades (Barbieri, 2003; Oliveira, 2000 *in* Ferreira & Teixeira 2012). Segundo Perrenoud (1999), o Projeto Educativo é um “instrumento de mobilização e de gestão da qualidade da escola”, que permite uma reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e a construção de um plano de ação concreto. Ainda, o projeto educativo é uma forma de estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade em que está inserida, buscando o envolvimento e a participação de todos os atores sociais.

Além da seleção das escolas assente na discriminação positiva, a construção do Projeto Educativo e as intervenções realizadas são promovidas através da transferência de um conjunto acrescido de recursos humanos e financeiros (Ferraz et al., 2018). Com esta capacidade extra, há um reforço nos bens materiais, como infraestruturas e material escolar, e na contratação de profissionais, como pessoal docente e técnicos multidisciplinares (Ferraz et al., 2018). Segundo Nóvoa (2005), a disponibilidade de recursos financeiros e humanos é fundamental para a implementação de projetos educativos inovadores, que buscam responder aos desafios educacionais atuais, como a diversidade cultural e a exclusão social. Assim, o acréscimo de recursos nas escolas participantes do TEIP contribui para uma maior efetividade na implementação de estratégias pedagógicas capazes de promover o sucesso educativo dos alunos. O aumento dos recursos humanos e financeiros também é destacado por Ferreira

(2016), que enfatiza a necessidade de uma gestão escolar mais eficaz, capaz de gerir de forma adequada os recursos disponíveis para melhorar a qualidade do ensino nas escolas participantes do projeto TEIP.

1.4.3. Investigações e discussões sobre o TEIP até hoje

Primeiramente, cabe salientar que para alguns autores, como Ferraz et al. (2018), os estudos sobre o PEC português são ainda insuficientes, em especial no que toca às classificações dos alunos. Da análise realizada, percebe-se que os estudos sobre o TEIP apontam tanto para efeitos positivos quanto para efeitos negativos, variando de acordo com as escolas e territórios estudados. De maneira breve, segundo Aguiar e Lopes (2012), existem inúmeros ganhos com o projeto, mas que não estão livres de certas tensões – e até mesmo contradições.

Um dos aspetos reconhecidos como positivos pelos estudos é a de que o projeto TEIP resulta numa maior eficiência administrativa e burocrática, ou seja, num desenvolvimento organizacional, devido à monitorização do projeto educativo e aos processos de planeamento e definição de objetivos, autoavaliação e reflexão (Abrantes et al., 2011; Sampaio e Leite, 2015). Além disso, reconhece-se uma melhoria na gestão de recursos, ampliação de serviços de apoio e acompanhamento aos alunos e maior oferta educativa (Abrantes et al., 2011).

Se, por um lado, o planeamento e definição de metas é visto de maneira favorável pela escola, por outro reconhece-se alguma resistência por parte do corpo docente em aceitar as mudanças necessárias e em lidar com o foco na prestação de contas das ações educativas (Sampaio e Leite, 2015). Torna-se comum aos professores canalizarem (e justificarem) o trabalho letivo nas práticas pedagógicas subordinadas à avaliação sumativa e na intolerância aos comportamentos dos estudantes que ponham em causa a ordem escolar (Melo, 2016).

Essa preocupação dos professores com o eixo das aprendizagens contribui para o deslocamento da lógica de intervenção no território para a intervenção no interior da escola e da sala de aula (Melo, 2016). Segundo Abrantes et al. (2011), há uma visão muito limitada da comunidade educativa e relações distanciadas com as populações e entidades locais, e um ponto de vista centrado nas organizações escolares – muitas vezes formado por representações negativas que os professores têm dos territórios (Melo, 2016). Essa situação causa uma grande dificuldade em mobilizar a generalidade dos docentes, assim como dos outros membros da comunidade, na concepção de prioridades e estratégias a desenvolver nos agrupamentos,

prejudicando o principal objetivo do projeto TEIP de empoderar e desenvolver os territórios (Melo, 2016). Embora seja desenvolvida uma cultura de parcerias (Aguilar e Lopes, 2012), é vista como rasa a contribuição externa para os projetos educativos e a integração da escola à comunidade, o que se relaciona com o lento progresso das aprendizagens e dos resultados escolares.

Nesse sentido, Ferraz et al. (2018) mostra que o TEIP, assim como os PEC de alguns outros países, não conseguiu até o momento reduzir as desigualdades nos resultados escolares dos alunos dos agrupamentos em comparação com os pares em contextos mais favoráveis. Na verdade, as diferenças até mesmo aumentaram. Mesmo que as classificações não sejam o único objetivo do programa, é lógico que são parte fundamental para a progressão e desenvolvimento dos estudantes carenciados, de modo que um PEC que não apresenta avanços nestes indicadores está a falhar no seu propósito maior (Ferraz et al., 2018). E, como dito anteriormente, esta ineficiência na evolução dos resultados está associada à incapacidade dos agrupamentos na inclusão aos territórios, de modo que as escolas onde constatarem-se maiores progressos são aquelas que conseguem mais se integrar à comunidade e criar dinâmicas pedagógicas transversais às populações (Abrantes, 2011).

Por fim, não se pode recusar a existência, e importância, de outros indicadores como o absentismo e abandono escolar, que têm vindo a diminuir, assim como a indisciplina (Aguilar e Lopes, 2012). E embora a disparidade tenha aumentado, há uma melhoria dos resultados nas provas nacionais (Abrantes, 2011). Conclui-se a existência de inúmeros ganhos com a implementação do TEIP, contribuindo para o desenvolvimento das organizações escolares, gerando perceções positivas e elevando os padrões necessários, ainda que de forma lenta e gradual (Abrantes, 2011).

2. Pedagogias alternativas e o desporto como ferramenta de inclusão social

Este capítulo debruça-se sobre o papel das metodologias pedagógicas alternativas, com foco especial nos projetos sócio-desportivos, como uma poderosa ferramenta para promover a inclusão social no contexto educacional. Através da análise de fontes relevantes, este capítulo busca explorar as transformações nas abordagens pedagógicas, e o surgimento de novas soluções na área da educação que têm se destacado nos últimos anos.

A inclusão social é um tema central nesse contexto. Ela envolve a redução das desigualdades e a promoção da participação de grupos desfavorecidos na sociedade. As metodologias pedagógicas alternativas, como a educação por projetos e a educação não-formal, podem contribuir para a inclusão social, oferecendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades importantes para a inserção no mercado de trabalho.

No contexto ludo-desportivo, o capítulo explora a importância do jogo e do desporto como elementos fundamentais na experiência humana. Dentro desse contexto, os projetos sócio-desportivos emergem como uma estratégia promissora para promover a inclusão social, desenvolver habilidades e competências importantes, como cooperação, liderança e resolução de conflitos, e transmitir valores fundamentais, como o respeito e a solidariedade.

Assim, este capítulo busca explorar as possibilidades e os benefícios das metodologias pedagógicas alternativas, incluindo a educação por projetos e a educação não-formal, com ênfase nos projetos sócio-desportivos, como ferramentas eficazes para promover a inclusão social. Essas abordagens oferecem um novo paradigma educacional, caracterizado pela participação ativa dos alunos, pela valorização da experiência prática e pelo desenvolvimento de competências essenciais para uma cidadania plena e responsável.

2.1. Educação por projetos

Durante sua evolução, a Educação Compensatória (EC) presenciou o Maio de 68, passou por crises econômicas, testemunhou o *boom* da internet e sobreviveu a uma pandemia. Durante estas (e outras) instabilidades, foi o sistema capitalista que muitas vezes se tornou objeto de críticas e precisou superá-las. Se o capitalismo se mantém legítimo é porque ao longo dos anos conseguiu vencer suas crises ao se reinventar e criar sistemas de justificação que

orientam as principais estruturas sociais, como a economia, a política, a família e a própria escola (Boltanski, 2001).

Nesta “constante impermanência”, entre avanços e recuos, ganhos e perdas, a EC vem assistindo e colaborando com transformações nas metodologias pedagógicas de acordo com as ruturas e deslocamentos no decorrer do processo histórico. Embora o currículo escolar – denominador comum para as aprendizagens – continue sendo a base que materializa os conhecimentos e competências pretendidos (Roldão & Almeida, 2018), os professores portugueses ainda utilizem de práticas profundamente transmissivas de ensino (Barca, 1995; Ferreira, 1999; Monteiro, 2000 *in* Gaudêncio, 2022) e as disciplinas sejam muitas vezes dissociadas umas das outras (Gaudêncio, 2022), os debates sobre a educação e a escola têm sido sempre constantes e intensos.

Neste sentido, uma das formas de trabalho que tem ganhado mais força nos últimos anos é a Educação por projetos (Gaudêncio, 2022). Emprestado da literatura de gestão – que é quem coordena, principalmente a partir da década de 80, as mudanças ocorridas nas décadas anteriores –, o termo “projeto” torna-se uma representação geral que se impõe em diversas outras áreas da sociedade (Boltanski, 2001). Segundo o Dicionário Priberam (2023), projeto significa “aquilo que alguém planeia ou pretende fazer, esboço de trabalho que se pretende realizar”. No caso da escola, o vocábulo encontra-se difundido e enraizado, como por exemplo no “projeto educativo” ou “projeto curricular”. Enquanto pedagogia, está assente no pensamento de John Dewey do fim do século XIX caracterizado pelo “*learning by doing*”, ou seja, uma forte componente ativa e de execução (Gaudêncio, 2022).

Como nos diz Paulo Freire (2019), um bom método pedagógico não pode ser um método de ensino, mas um método de aprendizagem, e uma relação educador-educando deve ser menos dissertadora e mais libertadora. Assim, a metodologia de projetos (Kilpatrick, 1918 *in* Gaudêncio, 2022) promove a participação ativa dos alunos, de modo que estes se desenvolvam de maneira autónoma e valorizem os seus interesses individuais, enquanto o papel do professor passa por orientar e facilitar o trabalho realizado (Marques, 2000).

2.2. Educação não-formal

Além da Educação por projetos, a educação não-formal tem crescido nos últimos anos como uma modalidade de ensino-aprendizagem que ocorre em espaços informais, na escola ou no exterior, com organizações não-governamentais, instituições religiosas, associações de

bairro, entre outras a dinamizar diversos tipos de atividades. Diferentemente da educação formal, a educação não-formal não é regulamentada pelo Estado e não segue uma estrutura curricular definida. Essa modalidade de educação busca desenvolver habilidades e competências em diversas áreas, tais como arte, cultura, desporto, lazer, meio ambiente, entre outras.

Segundo Gohn (2007), a educação não-formal é uma oportunidade de aprendizagem complementar à educação formal, uma vez que permite o desenvolvimento de habilidades e competências que geralmente não são contempladas na sala de aula tradicional. Também, a educação não-formal tem sido utilizada como uma importante ferramenta de inclusão social, oferecendo oportunidades de aprendizagem a pessoas em situação de vulnerabilidade social que, por diferentes razões, não têm acesso à educação formal, ou ao melhor dela. A educação não-formal pode ajudar a combater a exclusão social, oferecendo oportunidades de aprendizagem em áreas diversas, como a cultura, o desporto, as artes, entre outras (Stosic, 2013). Assim, pode ajudar a desenvolver habilidades e competências que são importantes para a inserção no mercado de trabalho.

Em Portugal, a educação não-formal tem ganhado cada vez mais espaço nos últimos anos, sendo vista como uma importante estratégia para a inclusão social e a redução da exclusão educativa (Marques e Pires, 2019). Diversas organizações têm desenvolvido iniciativas de educação não-formal, voltadas para diferentes grupos sociais, tais como jovens, adultos, idosos, migrantes, entre outros.

Entre as iniciativas de educação não-formal em Portugal, destacam-se os programas de educação de adultos, que buscam oferecer oportunidades de aprendizagem para pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Além disso, há também iniciativas de educação não-formal voltadas para jovens em situação de risco social, que buscam promover a inclusão social por meio da educação e do desporto.

O desporto tem sido amplamente utilizado como uma ferramenta de educação não-formal em todo o mundo. Segundo Coakley e Donnelly (2012), o desporto pode ajudar a promover a inclusão social, desenvolvendo habilidades e competências importantes, como a cooperação, a liderança, a resolução de conflitos, entre outras. Além disso, o desporto pode ser utilizado para promover valores como o respeito, a solidariedade, a tolerância e o *fair play*.

2.3. Inclusão social

É no contexto de exclusão e falta de oportunidades, onde a instituição escolar contribui direta e indiretamente, que os programas de inclusão social procuram por métodos alternativos de educação dirigidos à crianças e jovens vulneráveis (Paulos et al., 2012). No âmbito da EC e das diferentes metodologias pedagógicas, todas as iniciativas promovidas nas escolas e nas comunidades têm como fator comum o objetivo de reduzir as desigualdades e promover a inclusão social. Desta forma, cabe, antes do mais, clarificar este último conceito, tal como a exclusão.

Assim, a inclusão social consiste num processo multidimensional que relaciona as desigualdades de classe social, étnica, de género, de orientação sexual e outras (Mota & Lopes, 2017). Segundo Berg e Ostry (2011), a desigualdade é parte integral da economia de mercado e reflete-se nos mais pobres, restringindo o acesso destes a diversas oportunidades de financiamento, investimento e empreendedorismo ao longo do tempo. Esta situação desigual, de exclusão, não se restringe apenas ao fenómeno da pobreza, mas também se relaciona com fatores sociais e cívicos, manifestando-se através da ausência de certos grupos e pessoas das dimensões ambiental, cultural, política, económica e social (Paulos et al., 2012).

Além disso, esta situação objetiva (recursos e benefícios da vida em sociedade) associa-se um carácter subjetivo de sentimento, de pertença e da representação de identidade, reconhecível também pelos outros, e que se expressam num conjunto de disposições duráveis e estruturadas (maneira de sentir, agir, pensar e fazer) que também são transmissíveis no decurso das interações (Mota & Lopes, 2017).

Contudo, a inclusão social é um processo contínuo e não um estado final (Quick e Fieldman, 2011 in Junior et al., 2014), e é a partir desta consciência que o termo remete às ações e aos meios para combater a exclusão social, refletindo sobre suas causas e características (França, 2020). Conforme Mota e Lopes. (2017), *“uma trajetória bem-sucedida de inclusão social poderá favorecer processos de mobilidade social se acarretar a incorporação de certas disposições e competências”*. A inclusão social envolve, portanto, que grupos desfavorecidos participem em atividades que seriam excluídos (Junior et al., 2014). Mais ainda, remete ao ato ou efeito de integrar os indivíduos na sociedade, permitindo uma participação ativa e a satisfação de vários aspetos inerentes aos próprios indivíduos (França, 2020).

A inclusão e exclusão social em Portugal têm sido um tema de grande importância e interesse para a sociedade e para os estudos académicos, de modo que a pobreza e a exclusão

social têm sido persistentes, especialmente entre grupos mais vulneráveis, como idosos, desempregados, migrantes e pessoas com deficiência (Silva et al., 2019). A inclusão social, por sua vez, pode ser alcançada por meio de políticas e programas que promovam o acesso a recursos e oportunidades, bem como a participação ativa na vida social e política. O papel do Estado é fundamental nesse sentido, pois cabe a ele garantir a implementação de políticas públicas eficazes. De acordo com Marques e Ferreira (2020), a exclusão social em Portugal pode estar relacionada a fatores como a desigualdade de renda, a pobreza, o desemprego, a discriminação e a falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação, e vem sendo abordada em diversas políticas públicas, como é o caso da Estratégia Nacional de Integração e Imigração 2020 (Carvalho & Ferreira, 2018).

E assim sendo, diante dos problemas sociais, mais precisamente a desigualdade e exclusão social, e de modo que o Estado já não consegue atender às demandas e deixa diversas lacunas mesmo com suas políticas públicas, a sociedade civil e outras instituições organizam-se e criam iniciativas para erradicar ou minimizar as injustiças enfrentadas e para alcançar melhores níveis de qualidade de vida. É esta busca por soluções que permite o surgimento dos projetos sociais, fruto das próprias interações e percepções dos atores sociais com os desafios vividos (Junqueira, 2006 *in* Filho, 2011). Um projeto social pode ser entendido, então, como um conjunto de tarefas e ações que têm como objetivo o desenvolvimento social e humano, criando impacto sobre indivíduos ou grupos, a partir da reflexão e diagnóstico dos próprios atores sociais sobre uma determinada problemática de exclusão ou desigualdade, por meio de atividades tecnológicas, artísticas e desportivas (Filho, 2011).

2.4. Contextualização ludo-desportiva

O desporto, e antes dele, o jogo, é algo que faz parte fundamental da experiência humana, sendo encontrado em toda história da humanidade e em todas as culturas (Huizinga, 2000), precedendo até mesmo qualquer tipo de organização social (Costa, 1992). Joga-se pelo sentimento de cooperação ou de realização, pelo prazer de vencer um oponente ou simplesmente para relaxar e fugir dos problemas do dia-a-dia (Starn, em 17 de Abril de 2023). Independente das razões, o certo é que o jogo tem como características ser algo que se faz livremente, que é incerto por natureza e que acontece de forma separada da vida comum – tendo seu próprio local e regras (Huizinga, 2000). Então, o universo ludo-desportivo pode ser considerado um excelente campo de observação e análise social, como também um meio de

compreensão do sentido de existência do homem e de suas aspirações (Costa, 1992). Ainda, um ótimo recurso para integração e inclusão.

Durante muito séculos, o desporto antigo limitava-se a jogos tradicionais e a uma espécie de culto ao corpo (Costa, 1992), regulamentado pelos costumes da época e associado muitas vezes à sorte e aos deuses, outras vezes à imitação e uso de personagens (Caillois, 1958 *in* Salen e Zimmerman, 2006). Já o desporto contemporâneo surge a partir do século XIX, fruto da sociedade industrial: sem um envolvimento religioso, com maior especialização – diferentes posições/papeis, maior intensidade de treinamento –, mais regulado e padronizado, passando por um processo de burocratização – criação de ligas, associações, hierarquias –, e fortemente documentado – com o uso de estatísticas e recordes (Starn, em 17 de Abril de 2023). Este novo espírito do desporto nasce com a sociedade capitalista industrial, regida pela exaltação à eficácia, rendimento e progresso (Costa, 1992).

Quando olhamos para o seu processo sócio-histórico, percebe-se que, assim como a escola, o desporto tratava-se de algo realizado apenas pela aristocracia burguesa (Claro, 2016). Com a modernidade, passa a ser praticado também pela massa operária, através de organizações associativas, deixando de ser uma prática de distinção social, para ganhar um caráter competitivo (Claro, 2016) e sendo pensado politicamente como um instrumento extremamente barato de mobilização e coordenação da população (Ferreira, 2017).

Ainda, sendo legítimo dizer que estudar a história de uma sociedade será estudar a sua história ludo-desportiva (Costa, 1992), podemos verificar que os comportamentos desportivos são marcados pelos costumes e mentalidades do ambiente que pertencem (Freitas, 2000). Dessa maneira, verificamos países que contam com a presença de um desporto dominante, enquanto outros observam uma divisão na preferência das pessoas, contando com “*major sports*” e “*minor sports*” (Starn, em 17 de Abril de 2023). Ao mesmo tempo, o desporto dialoga com aspetos políticos, tornando-se muitas vezes numa plataforma nacionalista e pratriótica, em outros momentos convertendo-se em um *outdoor* para o ativismo e causas sociais, devido ao seu poder mediático (Starn, em 17 de Abril de 2023). Resumindo, encontramos no desporto os valores e as representações sociais de um povo.

Outro motivo pelo qual o desporto passa a ser empregado na vida cotidiana é justamente, e curiosamente, para dela sair. Tanto para a aristocracia quanto para as massas, a sociedade industrial é marcada por uma padronização e normatização da vida, além de uma enorme contenção emocional em favor da racionalização (Claro, 2016). Assim, o desporto acaba por se tornar um espaço de relaxamento do autocontrolo e libertação das emoções

(Marivoet, 1997), permitindo uma sensação de controlo, realização e prazer, por um lado, ou de raiva e destruição, por outro (Freud in Starn, em 17 de Abril de 2023). É neste processo de “fuga” que o desporto se encontra com a inclusão/exclusão social.

2.5. A inclusão social através do desporto

Quando jogamos, encontramos um espaço de refúgio da vida e dos seus problemas, assumindo um campo que permite idealizar e sonhar (Parada, 2017). Embora, como visto, este espaço também reproduza os problemas de uma sociedade, é muitas vezes nele que se compreendem as suas estruturas e se expressem os desejos para uma sociedade mais justa e fraterna (Costa, 1992).

Por isso, o desporto tem sido uma das ferramentas mais utilizadas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens, assim como um recurso à inclusão social (Paulos et al., 2012). O seu crescente uso e importância se deve a diversos fatores, como a melhoria da saúde física e os benefícios psicossociais (Ferreira, 2017). Segundo Carvalho e Ferreira (2018), o desporto pode ajudar a promover a inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade, oferecendo oportunidades de aprendizagem em diversas áreas. Trata-se, o desporto contemporâneo, de um dos fenómenos sociais mais importantes dos tempos modernos, ligado às estruturas e ao funcionamento da sociedade (França, 2020).

Entretanto, já na Grécia antiga, Platão indicava na sua obra *A República* que os jovens deveriam ter sua educação aprimorada pelo desporto (ginástica) e pela música (Pereira, 2010). Mais recentemente, diria Nelson Mandela na cerimónia de recebimento do Prémio Laureus, em 2000, que o desporto tem a capacidade de mudar o mundo e de falar com os jovens numa linguagem que eles compreendem. Também a Comissão Europeia (CE) reconhece esta capacidade do desporto de não apenas criar benefícios para a saúde física, como também ser um promotor de desenvolvimento pessoal e social, de inclusão e integração (CE, em 20 de Fevereiro de 2023).

É neste sentido que, de maneira intencional, o desporto tem sido utilizado como ferramenta pedagógica para alcançar objetivos de desenvolvimento e inclusão social. Um projeto que utiliza o desporto como elemento facilitador num modelo interventivo de educação não-formal com um fim de inclusão social é o que designamos um *projeto sócio-desportivo* (Machado et al., 2011; Paulos et. al, 2012, Junior, 2014).

A prática desportiva, *a priori*, é um agente de inclusão social pois o desporto não exclui nenhum tipo de indivíduo; é irrelevante qual o grupo social, etnia ou religião de um atleta (Parada, 2017). Sendo irrelevante, e havendo oportunidade, um sujeito socialmente excluído que pratica desporto vai sentir justamente o contrário da exclusão, ao se sentir aceite, útil e integrante de algo que vai para além da sua própria individualidade (Marivoet, 2014). Isto se verifica mais facilmente nos desportos coletivos, mas também nos desportos individuais, quando enquadrados em alguma instituição social (Parada, 2017). Logo, o desporto assume-se como um instrumento distinto para a coesão social, ao permitir a partilha de experiência entre pessoas unidas por um mesmo objetivo e possibilitar a construção de laços sociais (Marivoet, 2014). O desporto pode ser utilizado para quebrar barreiras sociais e culturais, promovendo a integração de indivíduos marginalizados ou excluídos, e permitindo que eles sejam parte de uma comunidade desportiva inclusiva.

Assim, através da Educação Física e do desporto, o processo de socialização das pessoas pode ser potencializado, uma vez que, como citado anteriormente, as sociedades são também definidas pelos desportos que praticam e, consequentemente, pelos valores transmitidos por eles (Claro, 2016). É na integração à prática desportiva que um indivíduo pode se desenvolver e se formar na sua globalidade, aperfeiçoando suas múltiplas dimensões, aumentando sua participação em sociedade, interagindo com outros grupos sociais e combatendo estereótipos e preconceitos (Pereira, 2010; França, 2020; CE, em 20 de Fevereiro de 2023).

Um projeto sócio-desportivo que pretenda realizar uma intervenção social com públicos excluídos, deve planejar e estruturar suas atividades de acordo com as necessidades e potencialidades da população envolvida (Paulos et al., 2012), possibilitando a sociabilidade e partilha de experiências entre crianças e jovens de distintas origens sociais e étnicas (Claro, 2016). Este torna-se um espaço privilegiado de experimentação social, onde há real igualdade de oportunidades, sem nenhuma discriminação no acesso – seja dos alunos participantes, seja dos colaboradores e técnicos (Marivoet, 2014). E, portanto, promovendo valores como a tolerância, respeito, solidariedade e inclusão. Além disso, o desporto ao ser praticado possibilita o desenvolvimento de uma série de competências fundamentais para a vida em sociedade, tais como o trabalho em equipa, a disciplina, persistência, dedicação, saber ganhar e perder, e respeito pelas regras comumente partilhadas (Paulos et al., 2012; Claro, 2016).

Em Portugal, o desporto tem sido utilizado como uma ferramenta de inclusão social por meio de iniciativas de educação não-formal e vem se mostrando como um país que valoriza a prática desportiva. De acordo com Fonseca (2019), o desporto em Portugal tem sido utilizado como meio de integração social e como resposta às necessidades das comunidades locais. O

autor destaca a importância da participação ativa das comunidades, na medida em que se cria um sentimento de pertença e responsabilidade. Por exemplo, o projeto “Projeto Bola P’ra Frente”, um projeto inovador no que concerne à aplicação do Futebol de Rua enquanto metodologia de inclusão social no e pelo desporto, com o objetivo o desenvolvimento pessoal e social de jovens em situação de vulnerabilidade social, através da prática desportiva (Paulos et al., 2012). Destaca-se, ainda, a importância da valorização da autoestima, do espírito de equipa e do respeito pelo outro, como competências adquiridas através do desporto (Rocha, 2017).

Segundo Mousavi (2016), a educação física e o desporto podem contribuir para o desenvolvimento físico, social e psicológico dos indivíduos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado em um ambiente seguro e positivo. As habilidades e valores adquiridos através do desporto são importantes para a formação de cidadãos responsáveis e participativos em suas comunidades. Para Coalter (2013), o desporto é uma forma de inclusão social que pode promover a igualdade de oportunidades, a coesão social e a participação cívica.

No entanto, é importante destacar que o desporto como ferramenta de educação não-formal pode ter limitações e desafios. Segundo Coalter (2013), a pressão para a vitória, a competitividade excessiva e a falta de diversidade podem ser obstáculos para a inclusão social e a educação não-formal através do esporte. Além disso, a falta de recursos financeiros e o acesso limitado a infraestrutura desportiva podem impedir que alguns indivíduos participem de atividades desportivas e se beneficiem da educação não-formal proporcionada pelo desporto. Por essa razão, é necessário que os projetos desportivos como ferramenta de educação não-formal sejam cuidadosamente planejados, avaliados e adaptados para atender às necessidades dos indivíduos e das comunidades em que estão inseridos.

Portanto, ao somar competências físicas e motoras – inerentes à atividade física – às competências pessoais e sociais, o desporto transcende o local de prática e desempenha um papel muito importante na formação da identidade de um atleta, integrando toda a sua realidade social (Parada, 2017). Como afirmado por Houlihan (2013), "o desporto é uma atividade social que pode ser utilizada para construir relações sociais e culturais, promover valores sociais e difundir a cultura". O desporto pode ser utilizado para ensinar habilidades e valores que são essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e ativos, como cooperação, respeito mútuo, disciplina e perseverança. Por isso, é importante que sejam criados mais projetos e programas desportivos como ferramenta de educação não-formal em diferentes contextos, para que mais indivíduos possam se beneficiar da aprendizagem oferecida pelo esporte e promover a inclusão social e a formação de cidadãos mais ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Quando baseado na co-construção de estratégias de intervenção social, o desporto poderá gerar resultados positivos para as populações excluídas, promovendo o desenvolvimento humano e comunitário (Paulos et al., 2012).

2.6. Investigações e discussões sobre projetos sócio-desportivos

Assim como as investigações sobre o projeto TEIP em Portugal, os estudos sobre projetos sócio-desportivos no país também são escassos. Como afirma Paulos et al. (2012), a aceitação da potencialidade e do contributo do desporto na formação cívica deve ser, como afirmam diversos autores académicos (Houlihan, 2013; Marivoet, 2014), fundamentada por evidências e resultados consistentes por meio de instrumentos de avaliação e monitoramento. Com relação a outros países, o que se sabe é que ainda há um padrão de sub-representação dos grupos socioeconómicos desfavorecidos, idosos e mulheres no acesso a prática do desporto (Junior et al., 2014).

Quando falamos em projetos sociais, acaba por ser o Terceiro Setor o principal responsável pelas intervenções e por possibilitar a prática do desporto por comunidades socialmente excluídas (Filho, 2011). Em termos internacionais, a Common Goal é uma organização sem fins lucrativos que se destaca ao mobilizar os principais agentes do futebol profissional a doarem 1% dos seus salários para apoiar projetos sócio-desportivos. Em Portugal, alguns dos projetos mais conhecidos são o Bola Pr'a Frente e Academia do Johnson, que utilizam o “desporto-rei”. Outros projetos menos conhecidos, como o Wave by Wave, que utiliza a *surf therapy* com populações de risco, e a Escolinha de Rugby da Trofa, que pretende realizar uma intervenção primária através do *rugby*, são exemplos de iniciativas de inclusão social através de outros desportos.

Mais recentemente, outra fonte para os projetos sociais tem sido o setor privado, através do mercado empresarial e dos próprios clubes desportivos e suas fundações, tendo em vista aquilo comumente denominado responsabilidade social corporativa (RSC). A RSC pode ser entendida como um conjunto de atividades estratégicas e voluntárias, para além das obrigações legais, que uma instituição privada realiza sobre aspetos social e ecologicamente relevantes, com o objetivo de associar sua marca às causas sociais (Pringle e Thompson, 2000 *in* Filho, 2011). A título de exemplo, há a FIFA Foundation, entidade independente mas diretamente relacionada com a Federação Internacional de Futebol (FIFA), que tem como objetivo mobilizar projetos e programas sociais para a melhoria das vidas das pessoas. Em Portugal,

existe a Fundação do Futebol, o braço da RSC da Liga Portugal, “com o intuito de ajudar a promover uma sociedade mais justa, com e para o futebol”.

Embora um dos principais desafios do Terceiro Setor seja a medição do impacto, no caso das organizações e projetos sócio-desportivos é por meio dos seus relatórios de atividades que podemos aferir os inúmeros ganhos para os públicos participantes. Por exemplo, no seu relatório de 2021, a Common Goal demonstra que, nos seus projetos focados em combater o racismo, 86% dos participantes afirmam que os treinos desportivos melhoraram os seus conhecimentos sobre como lidar com situações de racismo e 88% dizem ser suscetíveis de agir caso um colega de trabalho se comporte de maneira discriminatória. Em projetos que promovem oportunidades iguais para jovens e crianças em contexto escolar, 100% dos participantes concordam que aprenderam que diversidade é algo positivo e 100% dos professores afirmam que o projeto está a ajudar a escola a ter uma imagem positiva perante os alunos e familiares. Ainda, em projetos voltados à conscientização sobre a higiene menstrual, os resultados mostram que 70% das meninas apresentaram maior conhecimento sobre o assunto e houve uma redução de 24% no número de meninas que se sentiram preocupadas ou chateadas com o seu período menstrual (Common Goal, 2021). Já no caso do projeto Bola Pr'a Frente (BPF), no sentido de promoção do sucesso escolar, o estudo de avaliação de 2018 mostra que 94% dos inquiridos consideram se sentir melhor na escola desde que integraram o BPF e 57% afirmam que conseguem trabalhar melhor em equipa. Além disso, no âmbito do envolvimento da comunidade, 56% afirmam ter mais orgulho de viver no bairro Padre da Cruz, local do projeto, e 53% dizem estar mais interessados em participar nas atividades do mesmo bairro (Marivoet e Ramalho, 2018).

Finalmente, alguns outros estudos a nível académico mostram também o efeito positivo do desporto na vida dos praticantes. Conforme França (2020), ao estudar a inclusão de pessoas com alguma deficiência através do desporto, a atividade física resulta numa reabilitação física e mental, seja no reforço dos movimentos dos membros prematuros, como na realização do sonho de pertencer a uma equipa e o contacto social que isto permite. Os benefícios mentais também se evidenciam nos níveis de felicidade e bem-estar, na libertação das rotinas monótonas e no sentimento de ser “um indivíduo normal” (França, 2020). Já Simão et al. (2016), ao estudarem o contributo do dos Jogos Desportivos Escolares no processo sócio-desportivo de crianças e jovens em idade escolar, verificaram o favorecimento do processo de socialização e da formação de novas amizades em 99,6% dos entrevistados.

3. Síntese do Enquadramento Teórico

O objetivo deste enquadramento teórico foi explorar o papel da educação compensatória e das metodologias pedagógicas alternativas, com foco nos projetos sócio-desportivos, como estratégias eficazes para promover a inclusão social no contexto educacional. Ambos os capítulos convergem ao reconhecerem a necessidade de abordagens pedagógicas mais inclusivas e participativas, que promovam o desenvolvimento integral dos alunos e ofereçam oportunidades de aprendizagem em áreas além do currículo tradicional.

A educação não-formal é reconhecida como complemento essencial à educação formal, e os projetos sócio-desportivos emergem como uma estratégia promissora para promover a inclusão social, desenvolver habilidades e competências importantes e transmitir valores fundamentais. Também procurou-se ressaltar a importância de políticas públicas e ações efetivas para enfrentar as desigualdades e buscar a inclusão social.

Por fim, enfatiza-se a necessidade de investigações e avaliações de impacto contínuas para garantir que as estratégias educacionais, incluindo a educação compensatória e os projetos sócio-desportivos, estejam realmente alcançando seus objetivos de inclusão social. É fundamental que sejam realizadas pesquisas rigorosas para identificar as melhores práticas, adaptar abordagens existentes e desenvolver novas soluções eficazes. Através de uma avaliação adequada, é possível obter informações valiosas sobre o desenvolvimento da sociedade e garantir que os recursos sejam direcionados de forma adequada e eficiente para promover uma educação inclusiva e uma sociedade mais equitativa.

II) ESTRUTURA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

1. Objeto de estudo

A presente investigação busca explorar o projeto sócio-desportivo chamado “Futebol para Cidadania”, uma iniciativa que utiliza o desporto como ferramenta para promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal de jovens em situação de vulnerabilidade social que foi dinamizado durante o ano letivo 2022/2023 na Escola EB 2,3 Marques Leitão, do Agrupamento de Escolas de Valbom – participante do Projeto TEIP. Ainda, a pesquisa centra-se no futebol enquanto agente de inclusão e socialização, e enquanto ferramenta de educação não-formal. Partindo do pressuposto de que o futebol pode desempenhar um papel significativo no processo educativo e no desenvolvimento social dos alunos, esta pesquisa busca compreender as relações estabelecidas entre os participantes do projeto, bem como seus efeitos no contexto escolar.

Dessa forma, esta investigação pretende contribuir para a compreensão das potencialidades do futebol como uma ferramenta de transformação social e educativa, especialmente no contexto escolar. Além disso, visa fornecer subsídios para a reflexão sobre a importância de práticas educativas não-formais e de projetos sócio-desportivos como complemento à educação formal, promovendo a inclusão e a socialização dos alunos.

Para ampliar teoricamente essa investigação, pode-se explorar a teoria dos campos sociais proposta por Pierre Bourdieu, assim como o conceito de violência simbólica (1974; 2007). Ao mobilizarmos a teoria dos campos sociais de Bourdieu no contexto escolar, é possível analisar as relações de poder, as estratégias dos agentes envolvidos e os efeitos das diferentes formas de capital na inclusão e socialização dos alunos. Isso contribui para uma compreensão mais profunda dos processos educativos e das dinâmicas sociais que ocorrem na escola. No contexto escolar, a violência simbólica se manifesta através das práticas e estruturas que legitimam e reforçam as desigualdades sociais. Por exemplo, certas formas de conhecimento, cultura e comportamento são valorizadas e consideradas legítimas, enquanto outras são desvalorizadas ou marginalizadas. Essa hierarquia cultural contribui para a reprodução das desigualdades educacionais. Tal pode levar à exclusão e marginalização de alunos que não se enquadram nesses padrões impostos. Dessa forma, a dificuldade de aprendizagem dos alunos está intrinsecamente relacionada às desigualdades presentes nas instituições sociais, onde a escola é um deles. Alunos que não possuem o capital cultural

necessário para se adequarem às normas e expectativas impostas podem enfrentar barreiras no processo de aprendizagem, sendo submetidos a práticas pedagógicas que não levam em consideração suas experiências e conhecimentos prévios.

Já no campo desportivo, Pierre Bourdieu (1974) introduz o conceito de capital desportivo como uma forma específica de capital cultural que é adquirido através da participação e conhecimento em práticas desportivas. O autor argumenta que o capital desportivo desempenha um papel importante nos campos desportivos, influenciando a hierarquia de posições e a distribuição de poder. Aqueles que possuem um alto nível de capital desportivo tendem a ocupar posições privilegiadas no campo desportivo, enquanto aqueles com menos capital desportivo são mais propensos a serem excluídos ou marginalizados, enfrentando dificuldades para obter reconhecimento e respeito dentro do campo desportivo.

Portanto, essas perspectivas destacam a importância de considerar as dinâmicas sociais e simbólicas envolvidas no contexto escolar e na prática desportiva e a forma como elas podem afetar a participação e o acesso igualitário aos benefícios proporcionados pela educação e pelo desporto.

1.1. Agrupamento de Escolas Marques Leitão

De modo a enquadrar o objeto de estudo, neste caso o projeto Futebol para Cidadania, é necessário contextualizar, primeiramente, onde esta iniciativa está inserida e quais são algumas das características do local.

O Agrupamento de Escolas de Valbom (AEV) está localizado na cidade de Valbom. Situada nos limites do concelho de Gondomar, Valbom faz fronteira à cidade do Porto e apresenta muitas características urbanas, embora também sejam visíveis alguns traços rurais. Ainda, encontra-se com a margem direita do Rio Douro, o que proporciona belos panoramas a quem se aproxima da zona ribeirinha. Elevada à categoria de Cidade em 2005, pertence à União das Freguesias de Gondomar (São Cosme), Valbom e Jovim - uma das sete freguesias que compõem o concelho.

Embora a freguesia esteja assinalada pela Carta Educativa de 2007 em uma posição econômica favorável, o Projeto Educativo (PE) de 2016 do AEV diz que a realidade de muitos alunos do AEV é de grande dificuldade socioeconômica, oriundos de famílias que pouco valorizam a escola e os seus saberes. Predominam os estratos sociais médio e baixo, tendo sido

agravadas as condições laborais e económicas dos agregados familiares em resultado da conjuntura nacional dos anos anteriores.

Segundo o PE (2016), os Censos de 2011 mostravam que a taxa de desemprego de Valbom situava-se em 17,89%, a terceira mais alta do concelho de Gondomar, superior em 4,71% à média nacional. Pode-se inferir que essa situação devia-se ao nível de ensino existente, pois, segundo os mesmos censos, dos 14.407 habitantes da cidade, 48,8% tinham habilitações iguais ou inferiores ao 2.º ciclo, 17% ao 3.º ciclo, 17,1% ao ensino secundário e apenas 14,4% possuía habilitações ao nível do ensino superior. Além disso, Valbom apresentava uma taxa de 3,74% de analfabetismo, média acima do concelho (3,27%).

Se por um lado os dados dos Censos de 2011 nos dão algumas pistas, podem já não refletir exatamente a realidade atual, tendo em vista a recuperação económica conquistada por Portugal após a crise da última década e as inúmeras mudanças sociais desde então. Um ano antes dos censos, por exemplo, no dia 1º de Agosto de 2010, o AEV foi constituído, resultante da fusão de duas unidades orgânicas: a Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Valbom e o Agrupamento de Escolas Marques Leitão, congregando toda a oferta pública de educação na cidade. E desde o ano letivo 2012/2013 o agrupamento passou a integrar o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 3ª geração (TEIP3).

Neste sentido, dados mais recentes do Plano Plurianual de Melhoria (PPM, 2018) para o triénio 2018/2019 - 2020/2021 mostravam que, por um lado, o AEV vem fazendo “a sua parte”, já que os níveis de escolaridade dos Encarregados de Educação (EE) registrados eram mais elevados que os obtidos nos Censos de 2011 e no PPM anterior, 2015/2016 - 2017/2018.

Grau de escolaridade	EE				PAI			MÃE		
	N.º	%	%	% em 2014/2015	N.º	%	%	N.º	%	%
Doutoramento	3	0%	16%	10%	2	0%	17%	2	0%	9%
Mestrado	26	2%			26	2%		15	1%	
Licenciatura	159	12%			171	13%		95	7%	
Bacharelato	22	2%			21	2%		12	1%	
Pós-graduação	5	0%			5	0%		1	0%	
Secundário	383	29%	29%	20%	384	29%	29%	299	23%	23%
Básico 3º CEB	330	25%	25%	40%	316	24%	24%	341	26%	26%
Básico 2º CEB	218	16%	26%		207	16%	24%	229	17%	29%
Básico 1º CEB	119	9%			102	8%		146	11%	
Sem habilitação	8	1%			9	1%		6	0%	
Formação desconhecida	51	4%	4%		81	6%	6%	177	13	13%

Tabela 3 - Grau de Escolaridade dos Encarregados de Educação do AEV (Projeto Educativo, 2016)

Como pode-se observar na Tabela 3, no fim do ano 2017/2018, 16% dos EE eram detentores de um grau de escolaridade de nível superior (+2% em relação aos Censos 2011), 29% de nível secundário (+12%), 25% com habilitação ao 3º ciclo (+8%) e 26% com habilitações iguais ou inferiores ao 2º ciclo (-22%). Ou seja, os níveis de escolaridade aumentaram desde a constituição do AEV.

Contraditoriamente, o mesmo PPM (2018) indicava que a taxa de desemprego entre os EE encontrava-se em 24%, quando a taxa nacional rondava os 8%, e superior em 6,11 pontos em relação aos Censos de 2011. Pode-se inferir que, embora a taxa de escolaridade tenha aumentado, não foi suficiente para alterar positivamente o contexto económico das famílias.

No mesmo sentido, outro elemento que nos exemplifica a situação socioeconómica da comunidade escolar é o número de alunos que se beneficiam do Apoio Social Escolar (ASE). Segundo o PPM (2018), dos 1336 alunos inscritos ao fim do ano 2017/2018, 43% tinham escalão A, 19% tinham escalão B, 8% tinham escalão C e 30% não tinham qualquer benefício.

Ciclo de Educação/Ensino	Alunos Subsidiados (não inclui alunos com NEE)			Alunos subsidiados (alunos com NEE)		
	A	B	C	A	B	C
Pré-escolar	44	24	9	1	0	0
1º ciclo	155	101	37	17	2	0
2º ciclo	68	33	17	15	0	2
3º ciclo	138	61	25	21	0	0
CEF	10	3	0	2	0	0
Ensino Secundário	68	33	15	14	0	0
Profissional	16	2	3	3	0	0
Total	499	257	106	73	2	2

Tabela 4 - Alunos que beneficiam do Apoio Social Escolar no AEV (Projeto Educativo, 2016)

Assim, o que se pode apreender com os números ilustrados é que os residentes de Valbom vivenciam um ambiente bastante desfavorável em termos económicos e sociais, mas também é um lugar onde pode-se vislumbrar mudanças no futuro devido ao aumento da escolaridade da população e, possivelmente, uma melhoria nas condições de vida.

1.2. Projeto Futebol para Cidadania

Já enquadrado o local onde o estudo foi realizado, cabe agora contextualizar de que forma o projeto Futebol para Cidadania surge, como foi planeado e executado.

O investigador é estudante-trabalhador, ao passo que colabora numa organização não-governamental (ONG) chamada Teach For Portugal (TFP, teachforportugal.org/). A TFP é uma organização sem fins lucrativos da rede mundial Teach For All (TFA, teachforall.org/) que tem como missão erradicar a desigualdade educativa, acreditando que “o código-postal de uma criança não pode limitar as oportunidades que tem na sua vida e que as suas perspetivas futuras não estejam limitadas pelo estrato socioeconómico a que pertence”.

Atendendo crianças de 5^{os} e 6^{os} anos de 33 escolas que fazem parte do projeto TEIP em Portugal, a TFP trabalha através de um Programa de Desenvolvimento de Liderança, com duração de dois anos, que tem como objetivo formar líderes comprometidos com a mudança sistémica a longo prazo. São profissionais contratados para trabalhar no terreno, chamados de mentores, que impactam a vida de 4.200 alunos (TFP, 2023), ao partilhar as salas de aula com professores, ajudando no desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos. Os mentores dinamizam atividades, colaboram com os professores nos planos de aula, estabelecem relações de confiança com os alunos e procuram ser uma mais-valia dentro de sala de aula. Antes de entrar na escola, recebem formação intensiva sobre a educação em Portugal e competências pedagógicas, assim como formação contínua durante os dois anos, onde também aprendem a como desenvolver suas competências de liderança.

Para além da componente letiva, os mentores têm como objetivo – durante o primeiro ano – para fora de sala de aula, conhecer a comunidade onde a escola está inserida, criar relações com todos os agentes envolvidos (alunos, professores, funcionários, pais, etc.), compreender a realidade local, seus desafios e suas potencialidades. Nesse sentido, ao ter uma visão mais contextualizada de onde está a trabalhar, o mentor tem como desafio no segundo ano do programa implementar um projeto que vá de encontro com as necessidades identificadas, procurando envolver o máximo de pessoas da comunidade local. Ainda, entre o primeiro e o segundo ano do programa, os mentores realizam um estágio em outra organização à sua escolha. No caso do investigador, o estágio foi realizado no Departamento Pedagógico da escola de futebol Dragon Force, do Futebol Clube do Porto entre Junho e Julho de 2022.

Assim surgia o projeto Futebol para Cidadania, fruto de um trabalho de auscultação à comunidade escolar por meio de conversas, inquéritos e dinâmicas, assim como de um processo de reflexão pessoal do investigador.

Sendo idealizado como um clube de futebol não-competitivo, o projeto tinha como missão utilizar o futebol como uma ferramenta inclusiva de integração, aprendizagem e desenvolvimento pessoal, além de promover a atividade física e desportiva entre os alunos.

Pretendia-se minorar, através das atividades, problemas como o uso excessivo do telemóvel, a falta de atividades lúdicas e de oportunidades de socializar, o comportamento e linguagem violentos, o tempo demasiado em sala de aula e nas explicações e os poucos exemplos de liderança positiva. O público-alvo eram todos os alunos da escola, do 2º e 3º ciclo, de modo que também os alunos participassem na co-construção e co-dinamização das atividades. Em termos de objetivos, o projeto tinha como escopo cinco pretensões: melhorar o rendimento académico dos alunos participantes; promover a integração, diminuir a violência e o absentismo dos alunos (caso houvesse sinalização de “risco de abandono”); desenvolver conhecimentos e competências de autoconhecimento, liderança e cidadania ativa; promover a equidade de género; promover a integração entre encarregados de educação, professores e funcionários.

1.3. Questão de partida e objetivos

A presente dissertação teve como propósito responder a seguinte questão: “Quais foram os impactos do projeto "Futebol para Cidadania" na integração, inclusão e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos da Escola Marques Leitão no ano letivo 2022/2023?”. Os objetivos desta pesquisa foram assim delineados:

- Compreender o percurso escolar e social dos alunos participantes do projeto "Futebol para Cidadania" e analisar de que forma esse percurso influenciou suas realidades;
- Explorar e analisar o significado que os alunos atribuem tanto à prática da modalidade desportiva quanto ao projeto "Futebol para Cidadania";
- Identificar e descrever os saberes e competências adquiridos pelos alunos durante a participação no projeto;
- Investigar a relação dos alunos e suas famílias com a escola e como essa relação se relaciona com a participação no projeto "Futebol para Cidadania";
- Analisar os impactos do projeto na formação da identidade dos alunos, considerando aspetos como autoestima, senso de pertencimento e desenvolvimento da autoimagem;
- Avaliar os efeitos do projeto na promoção das competências socioemocionais dos alunos, como empatia, trabalho em equipe, resolução de conflitos e autocontrole;

- Investigar as percepções dos alunos sobre como a participação no projeto "Futebol para Cidadania" influenciou suas perspectivas de futuro, aspirações acadêmicas e profissionais.

Dessa forma, a informação recolhida ao longo da investigação permite-nos responder de forma mais acurada possível a questão de partida e dar respostas aos objetivos.

2. Escolhas metodológicas para recolha e tratamento de informação

2.1. Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa tem se mostrado uma abordagem cada vez mais utilizada em diversas áreas de estudo, incluindo a Sociologia. A escolha por esse tipo de pesquisa pode ser justificada por suas vantagens, como a possibilidade de explorar as nuances e complexidades dos fenômenos sociais, permitindo uma compreensão mais profunda e detalhada dos mesmos (Creswell, 2014). Além disso, a pesquisa qualitativa permite a inclusão das perspectivas e experiências dos participantes do estudo, dando voz às suas narrativas e contribuindo para uma compreensão mais contextualizada e inclusiva dos fenômenos estudados (Denzin & Lincoln, 2011). A pesquisa qualitativa torna-se especialmente adequada para a exploração de fenômenos sociais complexos e multifacetados, cujas dinâmicas e implicações podem variar de acordo com a perspectiva e contexto dos envolvidos (Creswell, 2014). Ainda, a pesquisa qualitativa é especialmente útil para estudar temas que não podem ser facilmente quantificados ou mensurados, como experiências subjetivas, práticas culturais e relações sociais (Denzin & Lincoln, 2011).

Em termos de características, a pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade, a diversidade de perspectivas e a complexidade dos fenômenos sociais, buscando uma compreensão aprofundada e contextualizada dos mesmos (Creswell, 2014). Por isso, a coleta de dados na pesquisa qualitativa geralmente se dá por meio de técnicas de observação, entrevistas em profundidade, análise documental e outras abordagens que permitam uma imersão mais detalhada no objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2011). Além disso, a análise dos dados na pesquisa qualitativa busca identificar temas, padrões e categorias emergentes a partir dos dados coletados, valorizando as narrativas dos participantes e as interpretações contextuais do pesquisador (Creswell, 2014).

De forma a avaliar e apreender o impacto do projeto na vida dos alunos, além de compreender e interpretar o significado que os indivíduos atribuem aos eventos e fenômenos sociais, o estudo utilizou como metodologia de investigação a coleta de dados por meio de entrevistas semi-diretiva, observação participante e a realização de um *focus group*.

2.2. Entrevista semi-diretiva

O primeiro método escolhido para a coleta de dados, a entrevista semi-diretiva (Anexo 1), consiste em um roteiro previamente elaborado pelo investigador, com questões abertas e fechadas que visam obter informações específicas sobre o tema em estudo. A entrevista semi-diretiva permite ao pesquisador obter informações sobre o objeto de estudo a partir do ponto de vista dos participantes (Minayo, 2010). Nesse tipo de entrevista, o entrevistador elabora um roteiro de perguntas previamente estabelecido, mas tem a liberdade de explorar as respostas dos entrevistados, a fim de obter informações mais detalhadas sobre o tema abordado (Minayo, 2010).

Uma das principais vantagens da entrevista semi-diretiva é a possibilidade de obter informações mais ricas e complexas sobre o objeto de estudo, a partir da perspectiva dos próprios participantes da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa técnica permite a obtenção de dados mais profundos e significativos do que as técnicas de coleta de dados quantitativos, que não permitem a exploração do ponto de vista dos participantes. Além disso, a entrevista semi-diretiva permite a construção de um diálogo entre o pesquisador e os entrevistados, o que pode levar a descobertas importantes durante o processo de pesquisa. Outra característica importante da entrevista semi-diretiva é a sua flexibilidade. Segundo Minayo (2010), essa técnica permite ao pesquisador adaptar-se às especificidades de cada entrevistado, explorando suas respostas de forma mais profunda ou superficiais, dependendo da necessidade da pesquisa. Além disso, a entrevista semi-diretiva permite ao pesquisador compreender os sentimentos, as atitudes e as crenças dos entrevistados, o que pode ser importante para entender o objeto de estudo em profundidade (Minayo, 2010).

Para a elaboração das questões, foram utilizados como referência os trabalhos de Minayo (2010) e Bogdan e Biklen (1994), que destacam a importância de se ter clareza sobre o objetivo da pesquisa e a temática a ser explorada, de se formular perguntas claras e objetivas, evitando ao máximo a interferência do pesquisador nas respostas dos entrevistados. As perguntas abertas devem ser utilizadas para permitir que o entrevistado expresse suas ideias e

experiências de forma mais livre, enquanto as perguntas fechadas são utilizadas para obter informações mais precisas e específicas. Outra característica importante da entrevista semi-diretiva é a possibilidade de adaptação das questões ao entrevistado e ao contexto da pesquisa. De acordo com Minayo (2010), é importante que o entrevistador esteja preparado para modificar as questões, se necessário, de acordo com as respostas e as observações do entrevistado. Isso permite que a pesquisa seja mais flexível e possa explorar novas ideias e perspectivas.

A seleção dos participantes foi realizada por meio de amostragem intencional, uma técnica de seleção de participantes da pesquisa que se baseia em critérios pré-determinados, definidos pelo pesquisador. Conforme Patton (2015), a seleção dos participantes por amostragem intencional pode levar em consideração tanto as características individuais quanto as coletivas, ou seja, não apenas a individualidade de cada participante, mas também as relações sociais e culturais que permeiam o contexto em que estão inseridos. Neste caso, a escolha dos participantes das entrevistas semi-diretivas foi realizada por meio desta técnica, com critérios de inclusão baseados em idade, ano escolar, gênero e tempo de participação no projeto sócio-desportivo, permitindo a análise das diferenças e semelhanças entre os participantes, bem como a compreensão das dinâmicas sociais presentes no contexto investigado.

Segundo Denzin e Lincoln (2018), a amostragem intencional é uma estratégia que busca selecionar participantes que possam fornecer informações relevantes para a pesquisa. Nesse sentido, é possível inferir que a escolha dos critérios de inclusão também é importante, uma vez que a amostra precisa ser representativa e diversificada. A escolha da amostragem intencional foi motivada pelo objetivo de selecionar participantes que tivessem uma vivência significativa no projeto sócio-desportivo, a fim de que pudessem relatar suas experiências e percepções de forma mais rica e completa. Além disso, a escolha de critérios de inclusão baseados em idade e gênero teve como objetivo garantir a diversidade e representatividade dos participantes.

Outra vantagem da amostragem intencional é a possibilidade de selecionar participantes com características específicas que sejam relevantes para o objeto de estudo, o que pode contribuir para a identificação de padrões e particularidades na análise dos dados. Além disso, esta técnica permite ao pesquisador ter maior controle sobre a seleção dos participantes, o que pode resultar em uma maior eficácia na coleta de dados e reduzir a possibilidade de viés de seleção. Também a seleção por critérios de inclusão pode contribuir para a validade interna da pesquisa. De acordo com Creswell (2014), a validade interna diz respeito à capacidade do pesquisador de inferir causalidade entre as variáveis investigadas. Com a seleção cuidadosa

dos participantes, é possível minimizar os efeitos de variáveis de confusão, aumentando assim a validade interna da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local previamente combinado com os participantes e com duração média de 30 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização prévia dos participantes e seus respectivos encarregados de educação, e posteriormente transcritas na íntegra para análise. Durante a entrevista, foi importante para o pesquisador estar atento às reações e comportamentos dos entrevistados, buscando criar um ambiente de confiança e empatia, para que eles se sentissem confortáveis em compartilhar suas experiências (Flick, 2009). Além disso, o pesquisador procurou conduzir a entrevista de forma a permitir que o entrevistado se expressasse livremente, sem influências ou julgamentos (Minayo, 2010).

2.3. Observação participante

No que toca ao papel do investigador no projeto, o mesmo é co-criador e coordenador do projeto Futebol para Cidadania, o que faz com seja um observador-participante da pesquisa. A utilização da observação participante é comum em estudos sociológicos, uma vez que permite a obtenção de dados a partir de uma perspectiva interna ao fenómeno estudado. De acordo com Hammersley e Atkinson (2007), a observação participante é uma técnica que envolve o pesquisador em interações sociais com os participantes, sendo necessário estabelecer relações de confiança e respeito mútuo. A observação participante possibilita o acesso a informações e experiências que poderiam não ser identificadas por outras técnicas de coleta de dados, como entrevistas e questionários (Minayo, 2010).

Entretanto, pode ser difícil manter o distanciamento necessário para a análise objetiva dos dados, uma vez que o pesquisador se envolve emocionalmente com os participantes (Hammersley e Atkinson, 2007). Além disso, a participação do investigador pode influenciar nas relações entre os participantes e na dinâmica do fenómeno estudado (Minayo, 2010). Por isso, é importante que o pesquisador esteja consciente de seu papel enquanto observador-participante e das possíveis implicações de sua presença na pesquisa.

A fonte de dados, neste caso, foi um diário de campo semanal que o investigador preencheu ao longo do projeto, com apontamentos sobre as atividades realizadas. O diário de campo é um caderno de notas onde o pesquisador registra suas observações, ideias e reflexões sobre o campo de pesquisa. Este instrumento permite que o pesquisador faça uma descrição

detalhada dos fenômenos estudados, além de registrar suas emoções e percepções pessoais (Hammersley e Atkinson, 2007).

2.4. Focus group

Por fim, achou-se interessante a realização de um *focus group* como terceiro método de coleta de dados para a investigação. O *focus group* é uma técnica de pesquisa qualitativa que busca coletar dados por meio de discussões em grupo, em que um moderador orienta os participantes a discutir um determinado tema de interesse. Segundo Krueger e Casey (2000), o *focus group* é uma técnica valiosa para obter informações a partir da perspectiva dos participantes, bem como para entender melhor as opiniões e atitudes dos membros de um grupo em relação a um determinado tópico.

Uma das principais vantagens do *focus group* é a possibilidade de gerar discussões e interações entre os participantes, o que pode levar a insights e reflexões mais profundos sobre o tema em questão (Minayo, 2010). Além disso, o *focus group* permite ao pesquisador obter dados de múltiplas perspectivas em um único encontro, o que pode economizar tempo e recursos (Krueger & Casey, 2000).

No caso do projeto Futebol para Cidadania, a realização de um *focus group* com a coordenadora da escola, um professor de educação física, uma estagiária participante e o presidente da Associação de Pais permitiu trazer informações valiosas sobre o funcionamento do projeto, bem como sobre as percepções desses diferentes agentes envolvidos. Além disso, o *focus group* foi útil para identificar problemas ou lacunas no projeto, bem como para gerar ideias para sua melhoria (Anexo 2).

3. Método e técnica de tratamento dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise textual que busca identificar padrões e categorias de significado presentes nas respostas dos entrevistados. Para realizar a análise de conteúdo, é necessário seguir um processo que envolve várias etapas, como a transcrição das entrevistas, diário de campo e *focus group*, a codificação, a categorização e a interpretação dos dados (Flick, 2009). A codificação envolve a identificação de unidades de significado presentes nos dados, que são posteriormente agrupadas em categorias. A categorização, por sua vez, é a organização dessas

categorias em temas ou conceitos mais amplos, que permitem a identificação de padrões e tendências presentes nos dados. Por fim, a interpretação consiste na análise das relações entre as categorias e temas identificados, bem como a elaboração de conclusões a partir dos resultados obtidos.

As categorias de análise utilizadas neste estudo foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa, e incluíram temas como os benefícios do projeto sócio-desportivo para os participantes, as dificuldades enfrentadas pelos jovens e pelo investigador no projeto, as relações estabelecidas entre os participantes e entre os participantes e a equipe técnica, a relação dos alunos com o desporto, aprendizagens e influência do projeto na vida escolar, entre outros.

3.1. Procedimentos e dificuldades encontradas na recolha de dados

Os procedimentos de recolha de dados envolveram a obtenção de consentimento dos participantes e de seus encarregados de educação, a definição de critérios de inclusão e a realização das entrevistas individuais. Durante as entrevistas, foi adotada uma postura empática e de escuta ativa, garantindo um ambiente acolhedor e de confiança para que os alunos compartilhassem suas experiências e percepções.

No entanto, ao longo do processo, duas dificuldades foram identificadas. A primeira dificuldade diz respeito à disponibilidade dos alunos. Devido às suas rotinas escolares e atividades extracurriculares, foi exigido um planeamento cuidadoso e flexibilidade para agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada aluno.

A segunda dificuldade encontrada foi a relutância de alguns alunos em expressar abertamente suas opiniões e experiências. A presença do investigador pode ter gerado uma certa pressão ou receio de julgamento por parte dos alunos, o que afetou a sinceridade e a profundidade das respostas obtidas. Para mitigar essa dificuldade, foram adotadas técnicas de *rapport* e encorajamento constante, visando estabelecer uma relação de confiança e estimular a participação genuína dos alunos.

Essas dificuldades enfrentadas na recolha de dados ressaltam a importância de considerar os contextos individuais dos participantes e adaptar as estratégias de pesquisa de acordo. Essas reflexões são essenciais para garantir a qualidade e a fidedignidade dos dados obtidos, bem como a validade das conclusões da presente dissertação.

III) APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, adentramos ao cerne da investigação, onde as vozes e perspetivas dos participantes ganham vida. Nesta seção, exploramos as narrativas obtidas por meio das entrevistas, do *focus group* e do diário do projeto do Futebol para Cidadania, durante o ano letivo 2022/2023. As respostas dos participantes revelam um mosaico de experiências e percepções que lançam luz sobre os impactos do projeto e a intersecção entre educação, desporto e inclusão social. Através da análise de conteúdo, buscamos compreender os significados atribuídos à modalidade desportiva e ao projeto, identificar os saberes e competências adquiridos pelos alunos e explorar a relação entre os alunos, suas famílias e a escola. Além disso, examinamos como o projeto contribuiu para a formação da identidade dos alunos e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este capítulo é uma jornada pelas perspetivas dos participantes, enriquecendo nossa compreensão sobre os efeitos do projeto no contexto escolar e social, à luz das teorias sociológicas de autores relevantes.

1. Caracterização da amostra

Nesta pesquisa, de acordo com a escolha pela amostragem intencional, foram selecionados dez alunos entre 10 e 12 anos, sendo quatro alunos do 5º ano e seis alunos do 6º ano escolar, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com tempo de participação no projeto de pelo menos doze semanas. As origens destes alunos também foram diversas, incluindo Portugal, Inglaterra, Brasil e Angola. Os arranjos familiares mostraram uma ampla variedade, abrangendo desde a coabitação com ambos os pais até a presença de avós e outros parentes. Além disso, algumas crianças indicaram a separação dos pais, refletindo a complexidade de suas realidades.

O *focus group* incluiu representantes da comunidade escolar que estiveram direta ou indiretamente envolvidos com o projeto Futebol para Cidadania, totalizando quatro participantes: a coordenadora da Escola Marques Leitão, um professor de Educação Física, uma das estagiárias que colaborou com o projeto e o presidente da Associação de Pais. A coordenadora da escola, professora de matemática de alguns dos alunos participantes, acompanhou indiretamente as atividades, e esteve presente nos dois eventos comunitários que envolveram pais e familiares. O

professor de Educação Física, além de acompanhar indiretamente as atividades, colaborou neste ano com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) no Programa de Tutorias, inclusive indicando alguns alunos a participar do projeto, o que lhe permitiu acompanhar de perto a evolução dos alunos. A estagiária, aluna do curso de Educação Social, teve um papel ativo no projeto, contribuindo para as atividades pedagógicas realizadas. O presidente da Associação de Pais, ex-aluno da escola e pai de um participante do projeto, envolveu-se diretamente nos dois eventos comunitários do projeto.

2. Estrutura familiar e pessoal dos alunos

A relação entre a estrutura familiar e o percurso educativo dos alunos é amplamente discutida por académicos no campo da sociologia da educação. Ao abordar as estruturas familiares e a desigualdade social, Dias (2010) destaca como as dinâmicas familiares podem impactar significativamente as oportunidades educacionais dos alunos. Ela argumenta que *"a estrutura familiar pode ser um fator determinante na reprodução da desigualdade social, uma vez que as famílias desempenham um papel crucial na socialização das crianças e na transmissão de recursos, tais como capital cultural e económico"* (Dias, 2010). A estrutura familiar e o contexto pessoal dos alunos revelaram características multifacetadas das suas vidas e experiências.

Os Alunos A e H, por exemplo, mencionam a separação dos pais, alternando entre as casas da mãe e do pai. A Aluna A explica: *"Então, os meus pais são separados, então uma semana é do pai, a outra semana é da mãe. E nesse momento eu estou na semana da mãe."* As reconfigurações familiares podem criar novas dinâmicas e desafios para os jovens, impactando suas identidades e suas relações com a escola. Conforme destaca Nunes de Almeida (2014), *"as reconfigurações familiares frequentemente envolvem processos de adaptação que podem ser desafiadores para os jovens, à medida que eles negociam papéis e relações em constante mudança"*. Essas configurações refletem a complexidade das famílias contemporâneas e suas influências na vida das crianças. Como referido por Amâncio (2018), as relações familiares são determinantes para o desenvolvimento psicossocial das crianças, podendo a sua harmonia ou discordância impactar diretamente nas suas vivências escolares e sociais.

Ademais, o Aluno B vive com os avós, uma realidade que não é incomum, assim como a Aluna D, que explica o porquê de estar na avó: *"Porque eu gosto de ter um quarto só para mim."*

De acordo com Santos (2017), esse arranjo pode ter implicações na construção das identidades das crianças, uma vez que as relações intergeracionais com avós podem ser significativas, influenciando atitudes e valores.

A imigração também emerge como um tema no estudo, visto que o Aluno B nasceu em Inglaterra e vive agora em Portugal. O mesmo acontece com os Alunos C e E, nascidos no Brasil, e a Aluna F, nascida em Angola. Essa mudança de contexto pode trazer desafios de adaptação e identidade, sendo importante compreender o impacto dessa experiência na juventude. Conforme mencionado por Branco (2018), crianças imigrantes enfrentam desafios adicionais em contextos educacionais, ressaltando a importância de um ambiente de apoio e compreensão. Isso pode ser averiguado na fala da Aluna F ao relatar um episódio de racismo:

“Bem, gostar de ter aulas e de aprender eu gosto, mas vir à escola nem tanto. (...) É que na escola tem muita gente racista, etc”. E explica: *“Bem, da última vez foi diretamente. Chegaram a mim e disseram que eu sou... Disseram que eu sou preta, feia, etc”.*

Ainda, o Aluno C, por sua vez, reside com o pai, mãe, primo e avó. A dinâmica familiar alargada é relevante, pois sugere a interação constante com diferentes membros da família, enriquecendo o repertório de experiências dos alunos. Nesse sentido, Amâncio (2018) argumenta que a família alargada pode ser um espaço crucial para a socialização e transmissão de valores culturais.

As narrativas das crianças, com origens diversas, evidenciam a riqueza das suas experiências familiares e pessoais. É a família uma das principais instituições a transmitir um conjunto de valores e normas sociais, inculcando formas de sentir, pensar e agir dos indivíduos. A configuração familiar influencia a socialização, o desenvolvimento da identidade e a adaptação à escola e à comunidade. A imigração emerge como um fator a considerar, trazendo desafios particulares para os alunos que vivem essa realidade. Além disso, cabe salientar o papel da família na difusão dos papéis associados ao masculino e feminino, algo que será bastante relevante mais à frente nesta discussão.

3. Relações com educação/escola, professores e colegas

Ao explorar as perspetivas dos alunos com relação ao contexto escolar, as respostas permitem observar uma variedade de sentimentos relativamente à escola, sendo complexas e

influenciadas por diversos fatores, incluindo a motivação, as aspirações pessoais e as dinâmicas sociais.

Contudo, um ponto acaba por ser muitas vezes referido por todos os alunos: a convivência com os amigos e os momentos para brincar com eles – nomeadamente nos intervalos e furos (quando um professor está a faltar e não há substituição). A valorização dos intervalos e da interação social pelos alunos reflete a questão da convivialidade estudantil que Lopes (2000) discute em relação à escola, onde os alunos valorizam e buscam criar seu próprio espaço de interação e sociabilidade. A Aluna A, por exemplo, ao explicar por que gosta da escola, diz simplesmente: *“Por causa que tenho amigos.”*, enquanto Aluno B reconhece a importância da educação, embora ainda prefira brincar: *“Tipo... só quero brincar, sou criança.”*.

O Aluno C aprecia a escola por aprender, mas também gosta dos intervalos para brincar. Ao ser questionado sobre os furos, ele explica: *“Porque é mais tempo para eu brincar. (...) A maioria das vezes eu vou brincar lá em cima. (...) Fico correndo pelos montes. (...) E a gente finge que ‘tá caçando um monstro que tem lá cima.’*”. Essa fala alinha-se com o argumento de Mousavi (2016) sobre a educação não-formal como um meio de desenvolver a imaginação e o pensamento crítico, da mesma forma com o objetivo do projeto de minorar a falta de atividades lúdicas e de oportunidades de socializar. Assim como estes alunos, outros ressaltam a importância do convívio social, interação e diversão com os colegas e a possibilidade de explorar a escola (o seu exterior) nos intervalos e furos, em consonância com Peralta e Pires (2013) que reforçam a ideia de que a educação não-formal pode (e deve) ocorrer fora da sala de aula.

Com relação à educação formal e às disciplinas escolares, os alunos demonstram uma preferência por aquelas que permitem tarefas práticas e experiências diretas, como Educação Física e Educação Artística (CEA), segundo diz o Aluno E: *“CEA é porque eu sempre gostei de desenhar. Desde pequeno também eu gostava bastante de desenhar.”*. Em conformidade com querer e gostar de brincar, essa inclinação pode ser compreendida à luz das metodologias pedagógicas ativas, como proposto pelo pensamento de John Dewey e Paulo Freire e explorado, por exemplo, por Gaudêncio (2022) em seu estudo sobre educação por projetos. Essa abordagem é especialmente evidente nas disciplinas onde os alunos têm a oportunidade de se engajar em atividades físicas e criativas, envolvendo a exploração prática, a experimentação e a expressão individual. Porém, disciplinas ditas “clássicas” também podem fazer uso destas alternativas pedagógicas, como demonstrado pela fala do Aluno C sobre a aula de Matemática: *“A professora pediu para gente*

fazer sólidos geométricos. (...) A gente tinha que fazer tipo formas com algumas peças que ela tinha lá. Aí a gente teve que fazer um triângulo, um quadrado e um prisma triangular.”.

Por outro lado, aulas mais tradicionais não são vistas com bons olhos pelos alunos, como podemos observar na fala da Aluna D ao ser perguntada sobre o porquê de gostar dos furos: *“Eu não tenho que ficar ali e ouvir a professora.”*, ou o Aluno E que diz *“Tem vezes que é umas aulas que ninguém suporta, daí a professora não vem. É melhor que a gente não precisa ficar lá.”*, ou ainda a Aluna G: *“Agora, eu não, eu não funciona, tipo, estar a ler, eu estou a ler e não está a fazer nada, para mim é quase a mesma coisa, porque eu, tipo, eu gosto de estar lá a ler, tipo, só para dizer que li.”.*

Ao considerar a preferência dos alunos por brincar e movimentar-se, podemos relacionar isso ao conceito de aprendizagem holística, onde o corpo, a mente e a emoção estão interconectados. Através de atividades físicas e criativas, os alunos podem explorar diferentes formas de expressão, desenvolver habilidades motoras, trabalhar em equipe e liberar energia, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais envolvente e dinâmico. Neste sentido, a Coordenadora da Escola partilha: *“A motivação é importante e a escola também é isso. Sim, mesmo aquilo que... oferecer algo que eles gostam e que se sentem bem, que ficam felizes e que... Isto também é importante.”.*

Contudo, para além da disciplina e das abordagens utilizadas, uma questão parece ser muito importante para a motivação e engajamento do aluno: a relação com o professor. Como se pode observar na resposta do Aluno I sobre gostar da escola, das disciplinas e o porquê: *“Gosto. (...) Matemática, Ciências e CEA. (...) São mais amigáveis (os professores); [E Educação Física?] Mais ou menos. Por causa do professor.”*. Ou então na resposta do Aluno B que diz *“Eu gosto muito de Português. (...) Bem, mas a professora é muito fixe.”*. A relação entre professor e aluno desempenha um papel central na experiência educacional, onde a interação próxima e a empatia entre professores e alunos são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem eficaz (Gaudêncio, 2022).

Os dois anos em que estive a trabalhar na escola permitiram ao investigador observar como a conexão emocional entre o professor/mentor e o aluno estimula a motivação intrínseca para a aprendizagem, conforme partilha durante o *focus group*: *“É muito mais fácil lidar com eles e eles nos escutam quando a gente está com uma relação mais próxima. Essa distância que geralmente existe entre o professor e o aluno não permite tanto o envolvimento e o próprio desenvolvimento*

deles (alunos).”. Essas perspectivas reforçam a ideia de que professores acessíveis, empáticos e envolventes desempenham um papel crucial na formação positiva das percepções dos alunos em relação à escola e ao processo de aprendizagem.

4. Visão dos pais sobre a educação e perspectiva de futuro dos alunos

Outro ponto importante da investigação era compreender de que forma as famílias influenciam nas aspirações educacionais dos seus educandos e como isto também motiva os alunos em suas visões de futuro. Conforme Bourdieu (1998), a família desempenha um papel fundamental na transmissão de capital cultural e social, influenciando os interesses e pretensões dos alunos.

As respostas dos alunos revelam a importância que os pais atribuem ao estudo e ao desenvolvimento educacional de seus filhos. Alguns pais incentivam seus filhos a estudar muito, enfatizando a importância de obter boas notas para garantir um futuro melhor, como se observa na fala da Aluna F: *“O meu pai desde pequeno, ele sempre me ensinou que os estudos são... são uma forma boa de nos fazer crescer mais, aprender mais coisas para termos um bom futuro.”*. Ou na do Aluno I: *“Para eu tirar as notas boas. Para ter o futuro muito bom.”*. Além disso, os relatos dos alunos refletem a perspectiva do papel multifacetado e fundamental das famílias na educação das crianças de Canário et al. (2004), de modo que essas discussões familiares afetam a motivação e ajudam a criar uma cultura de responsabilidade e valorização da educação, como se observa na fala do Aluno H: *“Que eu tenho que me esforçar mais. (...) Para futuramente ser o que eu quero ser.”*.

Em relação às expectativas de futuro, cada aluno possui seu próprio horizonte de ambições, moldado por influências familiares, experiências pessoais e interesses individuais. Enquanto alguns alunos pretendem seguir áreas como medicina, veterinária e direito, três alunos (E, H e I) partilham de um mesmo sonho: ser jogador de futebol profissional. Rochex (2011) argumenta que as expectativas e perspectivas dos alunos são fundamentais para sua motivação e engajamento na escola e em atividades. As entrevistas revelam que muitos alunos estão conscientes da importância da escola em suas vidas e reconhecem que o estudo é uma ferramenta para alcançar seus objetivos futuros, consoante o que diz a Aluna F: *“Para termos um bom futuro, para nos formarmos e sermos alguém no futuro, né?”*.

Também, a frase do aluno B *“Dizem o que é que... O que correu, o que é que eu aprendi (...) Bem, eles (os avós) ensinam a estudar, a pensar no futuro. Se não tens futuro, és pobre... pois, és pobre.”* sugere que seus familiares reconhecem a educação como um meio para adquirir habilidades e conhecimentos que podem moldar seu futuro e sua capacidade de alcançar uma situação econômica mais próspera. Essa perspectiva enfatiza a ideia de que a educação não apenas amplia o horizonte de oportunidades individuais, mas também desempenha um papel significativo na redução da pobreza, corroborando com os princípios fundamentais da Teoria do Capital Humano (Powers, Fischman, & Berliner, 2016). Ou seja, embora a escola passe por um período de desconfiança, as famílias ainda demonstram esperança na educação e naquilo que chamamos anteriormente a “escola das promessas”.

Por fim, as declarações da Aluna A *"Meu irmão ainda anda (na universidade)."*, da Aluna D *"A irmã do meu padrasto."* e do Aluno H *"Meu primo foi para informática."*, mencionando membros de suas famílias que estão envolvidos em educação superior, demonstram a influência dos modelos de referência em suas ambições e escolhas educacionais, de acordo com o que Bourdieu (1998) argumentava sobre o capital cultural e social de uma pessoa, muitas vezes adquirido por meio de experiências familiares e de sua rede de relacionamentos, exercendo um papel fundamental na orientação de suas aspirações e trajetórias educacionais. Os familiares que frequentam a universidade atuam como modelos de referência, fornecendo aos alunos exemplos concretos de conquistas acadêmicas e de como a educação pode abrir portas para oportunidades futuras. Isso não apenas estimula o desejo de prosseguir com o ensino superior, mas também ajuda a normalizar essa perspectiva dentro das comunidades em que esses alunos estão inseridos.

Além disso, esse contexto se relaciona com o conceito de inclusão social, conforme abordado no trabalho de Mota e Lopes (2017). Ter modelos de referência na família que alcançaram o ensino superior pode desempenhar um papel essencial na promoção da inclusão social, especialmente em comunidades onde o acesso à educação superior pode ser limitado por fatores socioeconômicos ou culturais. A exposição a esses modelos de sucesso educacional pode ajudar a quebrar barreiras psicológicas e sociais, encorajando os alunos a verem a educação superior como uma possibilidade alcançável. Portanto, essas conexões com a educação superior na família contribuem para um ambiente mais inclusivo, onde a aspiração de seguir uma educação superior se torna uma realidade mais tangível para esses jovens.

5. Influência da família no projeto e na prática desportiva

Ainda sobre as relações familiares, as respostas dos alunos revelam a influência significativa da família e dos modelos de referência em sua prática desportiva. Vários alunos mencionaram familiares próximos que têm envolvimento em atividades desportivas, seja como praticantes, treinadores ou entusiastas. Por exemplo, a Aluna J partilha: *“Meu pai joga num clube e a mãe também tinha sempre... Já jogou como o meu pai.”*. Ou a Aluna F que, embora os pais não apoiem tanto, explica: *“[A família apoia?] Não muito. É, no basquete foi porque o meu padrinho pediu aos meus pais que me deixassem ir. Ele era treinador de futebol, mas não tipo em clubes, tipo o Porto e isso. Mas ele era treinador de futebol antigamente. (...) O filho do meu padrinho também. Tem 22 anos. (...) Ele joga basquete no mesmo lugar que eu jogo.”*. Essa conexão familiar com o desporto desempenha um papel importante no apoio que os alunos recebem em relação à sua participação no projeto desportivo, bem como no desenvolvimento de seu interesse pelo desporto.

Essa dinâmica também reflete as descobertas de pesquisas recentes na área, como o estudo de Ferreira et al. (2018), que destaca como os familiares podem influenciar positivamente o envolvimento desportivo dos jovens. Além disso, o trabalho de Costa e Silva (2020) também enfatiza a importância dos modelos de referência familiares na formação das preferências desportivas dos jovens. De acordo com essas pesquisas, a influência familiar não apenas afeta a participação no desporto, mas também desempenha um papel fundamental na construção das identidades desportivas dos jovens, contribuindo para sua inclusão e desenvolvimento social. As famílias que valorizam e estão envolvidas em atividades desportivas podem transmitir esses valores e interesses aos alunos, incentivando seu envolvimento nas práticas desportivas. Além disso, essa influência pode ter um impacto positivo na inclusão social, uma vez que o desporto pode ser uma ferramenta poderosa para a integração e o desenvolvimento pessoal, como destacado por Paulos et al. (2012) França (2020).

6. Motivações para participar no projeto e para jogar futebol/futsal

Como visto, a motivação tem uma função muito importante no envolvimento dos alunos com as atividades e projetos de aprendizagem. O Futebol para Cidadania foi criado a partir de um diagnóstico da comunidade escolar, principalmente por parte dos alunos, que sentiam a necessidade de uma maior oferta desportiva e lúdica. Para além disso, um projeto deste género pode ajudar na relação e perspectiva sobre a escola, conforme partilha do professor de Educação Física: *“Tudo bem, que a parte educacional, as aulas são fundamentais, no crescimento deles, ok, mas o que é que os vai ligar à escola? Tem que se motivar, tem que se motivar para... precisam ter uma motivação extra.”*. O presidente da Associação de Pais complementa: *“Eles estão ali (no projeto) porque querem aquilo. (...) É verdade que a motivação para ir para a atividade é maior do que para uma aula de Matemática, para uma aula de Português. (...) Para eles o mais importante é o jogo. É o poder conviver no futebol.”*.

A escolha pelo futebol se deu ao facto de ser o “desporto-rei” em Portugal, detendo um lugar de destaque na sociedade portuguesa e refletindo a profunda paixão e identidade cultural do país. Costa (1992) destacou a importância do desporto na sociedade, e o futebol, em particular, serve como um exemplo emblemático desse fenómeno. Em Portugal, o futebol transcende o mero entretenimento desportivo, tornando-se um componente intrínseco da vida cotidiana e da cultura nacional – podendo ser observado na escola diariamente, por exemplo, através do uso da camisola do Futebol Clube do Porto ou da seleção nacional.

Embora a escola ofereça outros projetos, como o Clube de Teatro e a Orquestra, o projeto Futebol para Cidadania foi o que contou com mais alunos durante o ano letivo. As entrevistas revelaram motivações variadas para a participação no projeto. Por exemplo, a Aluna A mencionou que se inspirou na trajetória de seu irmão no futebol, enquanto o Aluno B destacou sua natureza ativa e a busca por uma atividade fora do ambiente doméstico. O Aluno E, por outro lado, revelou que a falta de recursos para ingressar em um clube de futebol tradicional o levou a escolher o projeto, demonstrando a importância da acessibilidade, como se pode observar: *“Porque como eu nunca tinha treinado em lugar nenhum e eu não tinha uma chance agora de ir pra algum porque minha mãe ainda estava com pouco dinheiro e esse aqui (projeto) não precisava pagar e eu também gostava de jogar muito bola e eu não tinha amigo aqui, eu não saía de casa, só vinha pra escola, então...”*.

A relação próxima entre os professores do projeto e os alunos é uma vez mais ressaltado, como se observa na partilha da Aluna D em *“Eu já tinha convivido com você*

(investigador) durante um ano, entende? E já conhecia você.”, exemplifica a importância do papel do educador na motivação dos estudantes, fortalecendo a ligação entre o professor e o aprendiz.

Os relatos dos alunos sobre jogar futebol fora da escola, principalmente nos bairros e nas ruas, revelam a importância desse desporto como uma ferramenta de socialização na comunidade. Como diz o Aluno C *“Às vezes eu jogo no bairro (da Giesta) aqui em cima.”* e a Aluna F *“Jogar eu jogo na... na minha casa, fora do prédio. (...) com os meus primos, eu vou sempre lá todos os sábados.”* Essas interações não apenas promovem a amizade e os laços familiares, mas também incentivam a prática desportiva, a resolução de conflitos e o compartilhamento de valores, todos essenciais para o desenvolvimento social dos jovens. Nesse contexto, o futebol atua como um catalisador de relações interpessoais, promovendo a coesão comunitária. A sociabilidade que emerge dessas partidas de rua e jogos nos bairros contribui para o fortalecimento dos laços sociais e cria um senso de pertencimento à comunidade.

A socialização por meio do futebol também se alinha com as ideias de Costa (1992), que destaca o desporto como um espaço onde os valores sociais são transmitidos e internalizados. Através do futebol, os alunos têm a oportunidade não apenas de aprimorar suas habilidades físicas, mas também de aprender sobre cooperação, respeito e *fair play*, aspectos fundamentais para uma participação ativa em uma sociedade diversificada. Isso é especialmente relevante em contextos multiculturais, como o apresentado, onde a prática desportiva é uma linguagem comum que transcende barreiras culturais e linguísticas. Neste sentido, o professor de Educação Física diz: *“Nós neste momento já começamos a ter muita gente de países diferentes e então a interação ainda é mais complicada. E isto (o projeto) abre-os na mesma para o mundo. Dentro da escola, dentro destas minis sociedades que nós temos, eles abrem aqui uma perspectiva completamente diferente.”*

Portanto, as experiências dos alunos ao jogar futebol dentro e fora da escola evidenciam como esse desporto desempenha um papel vital na promoção da socialização e na construção de laços comunitários, destacando sua relevância não apenas como uma atividade física, mas como um elemento importante na formação de identidades individuais e coletivas.

7. Percepções dos benefícios do projeto para a vida dos alunos

Com o objetivo de verificar como os alunos interpretam os benefícios do projeto em suas vidas, os mesmos foram questionados sobre os ganhos a nível mental ou físico. Além disso, explorou-se a questão no *focus group* no sentido de perceber os frutos no âmbito social e académico dos jovens.

As respostas dos alunos evidenciam a compreensão de como a participação no futebol contribui para o seu bem-estar geral. A relação entre atividade física e saúde é destacada, refletindo os achados de estudos como o de Marivoet (2014), que sublinha a importância da atividade física na promoção da saúde em jovens. Como expõe a Aluna A: *“Faz-me cansar, para quê? Para depois de chegar da casa, me deitar logo.”*. Além disso, as respostas enfatizam como o futebol pode melhorar a saúde física dos participantes, promovendo um estilo de vida ativo e saudável, consoante diz o Aluno H: *“Para cuidar da nossa alimentação. (...) Ter um corpo mais.. em forma.”*.

Os benefícios mentais também são evidentes nas respostas dos alunos. Eles mencionam que o projeto os faz sentir mais alegres, competitivos e capazes de lidar com desafios. Como pode-se observar na partilha do Aluno E: *“Mais alegre, me sinto mais competitivo, ainda mais quando eu venço, eu fico mais feliz e também quando eu estou com nada para fazer, não tenho coisa, eu fico aí sem fazer nada e é por isso que eu gosto de futebol, porque futebol não existe um país que não tem.”*. A resposta da Aluna F corrobora: *“Tipo, p’ra mim fazer esportes me ajuda mais a ficar mais calma, a ter mais controle do que eu faço e do que eu penso fazer. E tipo, ultimamente... Eu ‘tava me sentindo um pouco sozinha, tipo com depressão, né? Mas aí quando eu entrei no futsal, eu comecei a melhorar, a ter mais vontade de fazer as coisas e isso.”*. Isso está alinhado com as descobertas de Parada (2017) sobre como a participação em atividades desportivas pode promover o bem-estar emocional e a resiliência em jovens.

Sobre a resiliência, a atividade desportiva tem um papel fundamental no desenvolvimento dos jovens. A capacidade de lidar com a frustração e continuar tentando é um aspeto crucial mencionado pelos alunos, o que está em conformidade com os princípios da psicologia positiva discutidos por Mousavi (2016), que enfatiza a construção de forças e virtudes individuais através de práticas de bem-estar, neste caso o desporto. Segundo partilha o Aluno B: *“Eu penso que é um jogo para divertir, eu não quero saber se eu ganho ou perco, bem, eu quero saber se eu ganho ou perco, mas não é uma grande coisa.”*. O futebol, para eles, não é apenas um jogo físico, mas também uma experiência que fortalece seu espírito e

suas habilidades de enfrentamento, conforme diz o Aluno C: *“Porque, tipo, às vezes ele (o jogo) fica chato (quando estão a perder). (...) Fica chato, mas a gente faz o máximo para tentar recuperar. Como o senhor vê, as vezes a gente está perdendo e recupera. (...) “Tenta de novo, na próxima vez.”*

O impacto do projeto sócio-desportivo vai além dos benefícios físicos e mentais percebidos pelos alunos, estendendo-se para esferas sociais e académicas. As respostas obtidas no *focus group* e as observações dos participantes destacam como o desporto desempenha um papel fundamental na socialização e no desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos.

O professor de Educação Física enfatiza a importância da dimensão social do projeto, destacando que, além da atração inicial pelo futebol, os alunos aprendem a trabalhar em equipa e a respeitar uns aos outros: *“Mas depois o que está por trás do futebol, é aquela parte mais social, acho que foi muito importante para os fazer crescer e fazer ver que o respeito que o outro também é necessário, até para que a equipa funcione melhor.”*. Ele observa que o projeto proporciona aos alunos a oportunidade de aprender a gerir conflitos e a lidar com diferentes personalidades, contribuindo para seu crescimento como indivíduos. A falta dessa dinâmica social é destacada em comparação com o desporto escolar convencional, onde a ênfase está principalmente na componente desportiva: *“Nós temos o desporto escolar, e o desporto escolar não tem essa dinâmica. Não tem a dinâmica do teu projeto, não tem. Tem a parte desportiva, tudo bem, nós temos algum tempo, criamos ligações com os miúdos, mas não tem o mesmo foco, não tem o mesmo objetivo. E não tendo mesmo objetivo, os resultados nunca são os mesmos. Mesmo ensinando as regras, mesmo ensinando a parte competitiva e o saber lidar com a frustração. Falta depois aquela parte social, aquela parte de verem-se crescerem como pessoas.”*

A coordenadora da escola também destaca a relação entre a prática desportiva e o desempenho académico. Ela compartilha sua experiência pessoal de que praticar desporto ajudou a melhorar seus resultados académicos, pois a obrigou a gerir seu tempo de forma eficaz. Essa visão sugere que a prática desportiva pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de gestão de tempo, responsabilidade e disciplina, que são transferíveis para sua vida académica. Vários estudos destacam os benefícios da participação em atividades desportivas para o sucesso académico dos alunos. De acordo com Eime et al. (2013), a prática desportiva regular pode melhorar a concentração, a memória e a capacidade de resolução de problemas, habilidades que são diretamente aplicáveis ao contexto académico. Além disso, a atividade física regular está associada a um melhor funcionamento cognitivo e a uma redução

do estresse, fatores que podem contribuir para um desempenho acadêmico mais elevado (Tomprowski et al., 2008).

O presidente da Associação de Pais destaca a importância do projeto como uma oportunidade para os alunos se conhecerem melhor em um contexto diferente da sala de aula. Ele enfatiza que o projeto oferece uma oportunidade única para os alunos se desenvolverem e adquirirem competências que talvez não pudessem obter de outra forma. Além disso, ele enfatiza a sensação de liberdade que os alunos experimentam ao participar do projeto, o que é fundamental para o seu desenvolvimento.

A estagiária de Educação Social enfatiza a evolução nas habilidades sociais dos alunos ao longo do projeto: *“Não sei, eu acho que eles... por exemplo, a capacidade de escuta deles... Com eles, não é com nós. Eu acho que não é tanto entre os adultos, acho que é mais entre eles. (...) Coisa que no início não dava para fazer, quando falávamos de igualdade, por exemplo... falavam sobre cima dos outros? Todos sobre cima dos outros, não estavam interessados em saber a opinião uns dos outros e eu acho que isso tem melhorado bastante.”*. O ambiente desportivo proporciona oportunidades para que os alunos pratiquem a empatia, a cooperação e o respeito pelos outros. Por este lado, a Aluna J diz: *“Sim, eu consigo me dar com outras pessoas. Imagine que hoje é um time, amanhã já é outro time diferente com outras pessoas. Eu consigo me dar com toda a gente e jogar.”*. Essas habilidades sociais não apenas enriquecem sua experiência no projeto, mas também podem beneficiá-los em outros aspectos de suas vidas.

Tais perspectivas destacam a riqueza do projeto desportivo não apenas como uma atividade física, mas como uma plataforma para o crescimento pessoal e social dos alunos. Além de melhorar sua saúde física e bem-estar mental, o projeto contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais e, possivelmente, para o desempenho acadêmico. A experiência do projeto vai além da competição desportiva e envolve a construção de relacionamentos, a aprendizagem de valores e o desenvolvimento de competências sociais essenciais para o seu futuro.

8. Percepções sobre as atividades pedagógicas e a educação não-formal

Ao explorar a visão dos alunos sobre como o projeto contribuiu para aprendizagens gerais, para o desempenho acadêmico e quais áreas do currículo escolar eles percebem como beneficiadas por sua participação, procurou-se captar o significado atribuído ao projeto e os

conhecimentos resultantes dessas experiências, além de investigar se os alunos identificam diferenças entre esse método de aprendizagem e a tradicional sala de aula.

Ao questionar se o projeto os ajuda de alguma forma com as disciplinas escolares, as respostas revelam que maioria dos alunos não reconhece um impacto direto nas disciplinas clássicas, como Matemática ou Português. No entanto, há um reconhecimento geral de que o projeto tem um efeito mais positivo nas disciplinas relacionadas à Cidadania e à Educação Física, como tenta explicar o Aluno E: *“Ah, me ajudou em disciplina de Cidadania, me ajuda em... mais em educação... (...) O que mais me ajuda é curiosidades.”* ou a Aluna G: *“Educação Física até pode ajudar. (...) Agora, tipo... Matemática não faz assim muito sentido. (...) Português, se está a ler e escrever, é a única coisa que se faz em Português, sejamos honestos.”*.

Essa percepção dos alunos pode ser interpretada à luz da educação não-formal. A educação não-formal é um processo de aprendizado que ocorre fora dos sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes por meio de atividades práticas e experiências do dia-a-dia (Gohn, 2007). O projeto Futebol para Cidadania se encaixa nessa categoria, pois oferece oportunidades de aprendizado que não estão estritamente ligadas às disciplinas académicas tradicionais. Nesse contexto, a ênfase nas disciplinas de Cidadania e Educação Física como áreas beneficiadas pode ser explicada pela natureza prática e participativa dessas matérias. Portanto, os alunos percebem essas disciplinas como mais diretamente relacionadas às experiências proporcionadas pelo projeto.

Para além da aprendizagem através da prática desportiva, o projeto Futebol para Cidadania contava com a realização de atividades pedagógicas, planeadas e implementadas visando a formação integral dos alunos. Uma atividade pedagógica é um conjunto de ações educativas deliberadas que têm como objetivo promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes. Nesse contexto, o projeto abordou uma ampla variedade de temáticas, incluindo Inteligência Emocional, Autoconhecimento, Sustentabilidade, Igualdade de Género, Alimentação Saudável, Direitos e Deveres, Ensino Superior e Interculturalidade.

Algumas dessas temáticas foram incorporadas de forma criativa durante as atividades de futebol, como no caso da Inteligência Emocional e a Igualdade de Género. Durante os jogos, os alunos tiveram a oportunidade de refletir e desenvolver habilidades emocionais, como o autocontrolo, a empatia e a gestão de conflitos. A presença de meninas criou um ambiente propício para abordar questões de igualdade de género, promovendo o respeito mútuo e a desconstrução de estereótipos de género.

Essas atividades pedagógicas não apenas enriqueceram o conhecimento dos alunos, mas também contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais para suas vidas. A seguir, vamos explorar algumas destas atividades e o que os alunos levaram sobre os assuntos abordados.

8.1. Autoconhecimento e Inteligência emocional

De forma intencional, as primeiras atividades tinham um escopo centrado na individualidade, para depois serem trazidas dinâmicas que envolvessem o coletivo e o trabalho em equipa. Assim, nas primeiras semanas, as temáticas do Autoconhecimento e da Inteligência Emocional foram abordadas com os alunos. Embora tenham sido as primeiras, os alunos demonstram uma boa memória sobre o assunto.

Neste sentido, o Aluno B menciona que ficou "mais consciente", o que sugere um aumento na sua consciência sobre si mesmo e talvez sobre as suas próprias emoções. Enquanto a Aluna F partilha: *“Sobre as nossas emoções. (...) Bem, o que eu aprendi lá é que nós devemos aprender a controlar as nossas emoções, seja qual for o momento ou circunstância, nós devemos sempre... controlar as nossas emoções, se estivermos nervosos. Não é para nós descontarmos em outras pessoas, mas sim, procurar ajuda, conversar e aliviar o estresse, se estivermos tristes. É só fazer aquilo que nós gostamos que nos deixa mais felizes, e não ficar tristes.”* Esta consciência é fundamental para o autoconhecimento, pois permite que os indivíduos compreendam melhor as suas reações emocionais e tomem decisões mais informadas.

Outra passagem interessante é do Aluno I, que diz: *“Lembro que a gente... que às vezes a gente... sente raiva, ao mesmo tempo podemos sentir tristeza, felicidade. (...) Ajudou... às vezes meus colegas gozam-me, e ajuda-me a controlar, a não partir para a violência.”* Essa é uma clara demonstração de regulação emocional e empatia, pois ele aprendeu a lidar de forma construtiva com as suas próprias emoções e a compreender as dos outros.

Ainda, a Aluna J ressalta a importância de reconhecer que as pessoas têm gostos e características diferentes: *“Eu aprendi que não somos todos iguais, cada um tem o seu gosto, o seu aspeto. Nem todos têm o mesmo gosto que nós. (...) E a conhecer mais as pessoas... dizendo dos seus gostos, eu vi que, por exemplo, que nós não escolhemos as mesmas coisas.”* Isso reflete uma maior compreensão da diversidade e da individualidade, que são elementos essenciais tanto do autoconhecimento quanto da inteligência emocional.

Contudo, do que foi possível observar pelo investigador, este ainda é um caminho a ser percorrido, conforme o diário semanal na semana 18: *“A gestão emocional durante as partidas é muito fraca, os alunos apresentam comportamentos instáveis ao longo das situações de jogo, não conseguindo conter suas frustrações e raivas.”*. Algumas soluções foram implementadas durante o projeto para procurar ajudar, como é o caso do cartão branco – adicional aos cartões amarelo e vermelho, sendo mostrado toda vez que um aluno tivesse uma atitude desportiva correta (por exemplo, pedir desculpas após uma falta) – que também foi mencionado no diário na semana 10: *“Iniciou-se o uso do cartão branco como forma de sensibilizar e incentivar o fair play/jogo limpo durante os jogos. (...) Logo no início do jogo, apresentei o cartão e, aparentemente, o restante do jogo foi mais calmo e “limpo”.*”. Esta iniciativa foi bem-recebida pelos alunos, muitas vezes sendo eles mesmos a sugerir o uso do cartão. Embora tenha sido possível perceber melhorias, a continuidade do projeto seria essencial para consolidar o aprendizado.

De qualquer maneira, as respostas dos alunos indicam que o projeto não apenas proporcionou oportunidades para o desenvolvimento de competências de autoconhecimento e inteligência emocional, mas também demonstram como essas competências podem ser aplicadas na vida diária dos alunos. Através da promoção do autoconhecimento e da inteligência emocional, projetos sócio-desportivos podem contribuir para o bem-estar emocional e social dos alunos, permitindo-lhes compreenderem melhor a si mesmos e aos outros, e responderem de forma mais eficaz às diversas situações que enfrentam.

8.2. Hábitos de alimentação saudável

A atividade "Hábitos de Alimentação Saudável" desempenhou um papel essencial no projeto, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender sobre a importância de escolher alimentos saudáveis para a sua saúde. Autores como Houlihan (2015) e Carvalho e Ferreira (2018) discutem como a desigualdade social pode influenciar os hábitos alimentares das pessoas, destacando a importância de promover escolhas alimentares saudáveis, especialmente entre grupos vulneráveis. Além disso, a literatura também enfatiza os benefícios para a saúde e económicos de uma alimentação balanceada. Eime et al. (2013) e Tomporowski et al. (2008) discutem como uma dieta saudável está associada a melhorias na saúde física e mental, bem como a reduções nos custos de cuidados de saúde.

Durante esta atividade, os alunos participaram de um percurso com obstáculos e exercícios de futebol, culminando na escolha de alimentos representados por objetos de plástico. Eles foram desafiados a tomar decisões, decidindo se os alimentos eram saudáveis ou não. As respostas dos alunos refletem a compreensão adquirida durante a atividade. A Aluna A destaca a diferença entre alimentos saudáveis e não saudáveis, enfatizando que os alimentos saudáveis fornecem nutrientes benéficos para a saúde, enquanto os não saudáveis podem contribuir para problemas como cáries dentárias: *“Tipo, os saudáveis são os que nos dão nutrientes, os que nos fazem bem à saúde e os não saudáveis, tipo, vão ao nosso organismo, fazem muitas bactérias, como chocolate, fazem muitas bactérias nos nossos dentes.”*. Essa distinção é fundamental para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, pois os alunos aprendem a identificar quais alimentos são mais benéficos para o seu bem-estar.

A aluna D menciona que a atividade envolveu escolher entre caminhos certos e errados, simbolizando a escolha entre alimentos saudáveis e não saudáveis: *“Comidas saudáveis e não saudáveis. (...) Sim, a gente tinha que pular no objeto e ir para um dos caminhos no certo e no errado. (...) Para nos alimentarmos melhor.”*. Ela destaca que o objetivo era aprender a se alimentar melhor. Isso mostra como a atividade não apenas informou os alunos sobre a diferença entre alimentos saudáveis e não saudáveis, mas também os motivou a fazer escolhas alimentares mais conscientes.

Portanto, a atividade "Hábitos de Alimentação Saudável" não apenas informou os alunos sobre a diferença entre alimentos saudáveis e não saudáveis, mas também os capacitou a tomar decisões alimentares mais conscientes e promover hábitos alimentares que podem contribuir para uma vida mais saudável e economicamente sustentável.

8.3. O Ensino Superior e os modelos de referência no futebol

Outra atividade realizada foi a "Jogadores de Futebol que Foram para a Universidade" desempenhando um papel fundamental no projeto, proporcionando aos alunos uma visão inspiradora na busca pelo Ensino Superior, e da possibilidade de combiná-lo com uma carreira no futebol. Durante essa atividade, foram apresentados exemplos de jogadores de futebol que também concluíram um curso superior, destacando que a educação e o desporto podem coexistir e até se complementar. Ainda, houve momentos de partilha por parte do investigador e das estagiárias de Educação Social sobre suas experiências em contexto universitário, e a

oportunidade de reflexão e partilha das intenções dos alunos sobre cursos que gostariam de seguir em suas vidas.

A Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1986) apoia para a discussão dos modelos de comportamento, neste caso exemplos de indivíduos bem-sucedidos que combinam educação e carreira no desporto, podem ser poderosos impulsionadores para inspirar alunos a considerarem oportunidades educacionais. O Aluno I mencionou a atividade, enfatizando que essa atividade o fez perceber que ele pode ser tanto um jogador de futebol quanto um estudante universitário ao mesmo tempo. Essa compreensão é crucial, pois promove a ideia de que o ensino superior não é mutuamente exclusivo com uma carreira no desporto, ou com a simples atividade física.

Além disso, a literatura também aborda a desigualdade no acesso ao ensino superior e destaca a importância de informar e motivar os alunos, especialmente aqueles de comunidades sub-representadas, a buscar o ensino superior como uma maneira de superar barreiras sociais e econômicas. Neste sentido, a Aluna F destacou a atividade como sendo sobre a universidade e afirmou que ajuda os alunos a entenderem suas aspirações futuras e a ampliar suas opções: *“Ah, foi da vossa universidade, isso. (...) É p’ra nós sabermos aquilo que nós queremos ser no futuro e nos ajudar a ter mais escolhas.”*. Isso ressalta como a atividade contribuiu para o desenvolvimento de uma perspectiva de futuro mais informada e consciente entre os alunos.

A reflexão sobre desigualdade e acesso ao ensino superior é de extrema importância, tanto em um contexto global quanto em Portugal. Em nível global, as desigualdades no acesso ao ensino superior são uma preocupação significativa. Segundo dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO de 2020, apenas cerca de 38% dos jovens em países de baixa renda têm acesso ao ensino superior, em comparação com 74% em países de renda alta. Essa disparidade reflete desafios sistêmicos e económicos que dificultam o acesso de jovens de origens socioeconômicas desfavorecidas ao ensino superior.

No contexto de Portugal, embora tenha havido melhorias significativas nas taxas de matrícula no ensino superior nas últimas décadas, as desigualdades persistem. Dados do Instituto Nacional de Estatística de Portugal (INE) mostram que, em 2019, apenas cerca de 35% dos jovens de famílias com baixo nível educacional matricularam-se no ensino superior, enquanto a taxa de matrícula para jovens de famílias com níveis educacionais mais elevados foi significativamente maior, aproximando-se de 80%.

As respostas dos alunos refletem a importância dessa atividade para sua perspectiva de futuro. O Aluno E, por exemplo, compartilhou como a atividade o fez repensar suas expectativas em relação à carreira no futebol. Ele mencionou que, anteriormente, acreditava

que depois de concluir a escola, poderia simplesmente seguir uma carreira no futebol e ganhar dinheiro: *“Porque eu achava que era só... depois que eu terminei a nossa escola, eu iria para a faculdade e depois disso, pronto, era só correr atrás para algum time e pronto, ia começar a ganhar dinheiro. Mas daí eu lembrei que meu irmão já falava isso faz um tempo, mas faz tanto tempo que eu não vejo ele que eu já nem lembro mais disso. (...) E aí, eu tinha esquecido. Agora que lembrei, eu comecei a pensar nisso. Comecei a ficar pensando como é que ia ser. O que que eu ia fazer.”.*

A desigualdade no acesso ao ensino superior é uma questão multifacetada que requer uma abordagem abrangente, tanto globalmente quanto em Portugal. A educação não-formal, como a atividade "Jogadores de Futebol que Foram para a Universidade," pode ser um dos muitos recursos que contribuem para informar e inspirar jovens de todas as origens a buscar uma educação superior, ajudando assim a reduzir essas disparidades.

8.4. Interculturalidade

Embora mencionado apenas por um aluno, o tema da Interculturalidade é visto como um tema significativo para esta investigação. Considera-se de crescente relevância no contexto escolar contemporâneo, especialmente em sociedades caracterizadas pela crescente diversidade cultural e étnica, não se tratando apenas de um conceito acadêmico, mas uma realidade presente nas escolas, onde estudantes de diferentes partes do mundo se encontram, trazendo consigo suas identidades culturais únicas. Para compreender plenamente os desafios e as oportunidades associadas a essa realidade, é fundamental analisar o impacto da imigração no contexto escolar, bem como as implicações pedagógicas e sociais que surgem dessa diversidade cultural.

Como observado anteriormente na fala da Aluna F (pág. 52), e corroborado pelo trabalho de Branco (2018), há uma complexidade na experiência de imigração entre jovens, revelando que estudantes oriundos de outros países frequentemente enfrentam desafios significativos ao se adaptarem a um novo ambiente escolar e a uma cultura diferente. Dentre os obstáculos, destacam-se os casos de racismo, a barreira do idioma, a necessidade de se adaptar a novas normas culturais e a busca por uma identidade híbrida que incorpore elementos de suas origens culturais e da cultura anfitriã.

Não apenas a Escola Marques Leitão, mas o próprio projeto contava com alunos de diferentes nacionalidades e, assim, procurou-se abordar a questão da interculturalidade de uma

forma saudável e atrativa para os alunos. Aproveitando-se da realização do Mundial de Futebol 2022, realizou-se um *quiz* com diversas perguntas sobre curiosidades das culturas dos países participantes. Conforme o Aluno C lembra: “*Coisas sobre países diferentes. (...) Se a gente sabia onde o meteoro que matou o dinossauro caiu? (No México) (...) No Marrocos... o símbolo do amor é o... fígado.*”.

A convivência entre pares desempenha um papel crucial na promoção da interculturalidade no ambiente escolar. Ao interagirem diariamente com colegas de diferentes origens culturais, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre outras culturas, compartilhar experiências pessoais e, assim, construir pontes de compreensão e respeito mútuo. Assim, continua o Aluno C: “*Na Índia... tipo lá, o [nome] (aluno participante) falou comigo que ele não come vaca, nem peixe, não come carne. Por isso que ele na hora do almoço ele só come batata ou arroz.*”. Essas interações proporcionam um espaço onde os estereótipos podem ser desafiados, as diferenças podem ser celebradas e a empatia pode ser cultivada. Além disso, a convivência entre pares permite que os alunos imigrantes se sintam acolhidos e incluídos, contribuindo para seu bem-estar emocional e senso de pertencimento.

As narrativas destacam a importância de criar um ambiente escolar inclusivo e sensível às necessidades dos jovens imigrantes, reconhecendo suas identidades culturais e promovendo a interculturalidade como uma ferramenta educacional enriquecedora. Como também visto antes na partilha do professor de Educação Física (pág. 59), o contexto desportivo desempenha um papel fundamental como uma linguagem comum em ambientes multiculturais. Independentemente de sua origem cultural, língua materna ou bagagem étnica, os participantes em atividades desportivas compartilham uma paixão e um interesse comuns pelo desporto. Isso cria um terreno neutro onde as barreiras culturais e linguísticas podem ser superadas de maneira orgânica.

Além disso, o desporto oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal e habilidades que podem ser valiosas para a população migrante. O envolvimento em atividades desportivas não apenas ajuda a construir conexões sociais significativas, mas também promove um senso de pertencimento, o que é fundamental para combater a desigualdade. Também, estudos como de Fonseca (2019) e Marques e Ferreira (2020) destacam que a participação em atividades desportivas promove habilidades como liderança, trabalho em equipa, resolução de conflitos e autoconfiança. Essas competências são essenciais para a integração bem-sucedida na sociedade hospedeira e para a obtenção de melhores oportunidades de educação e emprego. Portanto, o desporto não é apenas uma ferramenta para a inclusão social, mas também um meio

de capacitar os indivíduos imigrantes, capacitando-os a enfrentar os desafios da desigualdade social e a alcançar uma posição mais equitativa na sociedade de acolhimento.

8.5. Igualdade de género

Embora o tema da igualdade de género seja mais aprofundado no seguimento deste capítulo, cabe aqui salientar o que os alunos trouxeram como aprendizagens por parte das atividades pedagógicas. Este tema foi abordado não apenas nas dinâmicas, mas também durante os jogos, onde ficava muito nítida as diferenças no comportamento e tratamento entre meninos e meninas. A igualdade de género é um tema essencial na educação contemporânea, e os resultados das atividades pedagógicas realizadas neste projeto demonstram a importância da educação não-formal como ferramenta para desconstruir estereótipos e desigualdades entre meninos e meninas, inclusive no contexto desportivo.

Um dos aspetos mais enfatizados pelos alunos foi a importância de garantir que todos tenham os mesmos direitos e oportunidades, independentemente do género. Os alunos destacaram a necessidade de respeitar as mulheres e reconhecer que elas não devem ser privadas de realizar atividades ou alcançar objetivos com base no género. Nesta lógica, o Aluno I enfatiza a necessidade de respeitar as mulheres e reconhecer a disparidade salarial.: *“Igualdade género. (...) Os homens deviam receber a mesma coisa que as mulheres, salário.”*. Suas palavras ecoam as conclusões do trabalho de Dias (2007), que analisa as desigualdades de género no contexto familiar e de trabalho, destacando a persistência de estereótipos e desigualdades salariais, sendo o reconhecimento dessas desigualdades um passo fundamental para a mudança.

Além disso, a violência de género também emergiu como uma preocupação entre os alunos. O Aluno C apontou para situações em que as mulheres são impedidas de realizar atividades devido ao controlo exercido pelos maridos: *“Machismo. (...) Tipo, algumas mulheres em outros países não podem fazer a maioria das coisas porque os maridos não deixam.”*, destacando uma realidade que muitas vezes também é enfrentada por mulheres em contextos de imigração, como abordado por Branco (2018). Ainda, a Aluna F enfatiza a importância de não bater nas mulheres e de respeitá-las, assim como o Aluno H: *“Não baterem nas mulheres. Respeitar as mulheres.”*. Essa conscientização sobre a violência de género é essencial para a promoção da igualdade e mudança de cultura.

Outra aprendizagem significativa dos alunos relaciona-se com a capacidade de realizar as mesmas tarefas e atividades, independentemente do género. Aluna J enfatizou que as raparigas são igualmente capazes de realizar as mesmas atividades que os rapazes, sublinhando que a força e a capacidade não devem ser determinadas pelo género: *“Eu gosto da igualdade de género. (...) Porque as raparigas também podem fazer coisas que os rapazes fazem. Sim. Não é só os rapazes que são mais fortes, conseguem as coisas mais rápido que as raparigas, as raparigas podem fazer as mesmas coisas que eles podem fazer.”*.

Isso se torna especialmente relevante quando consideramos a oportunidade de as meninas jogarem futebol, uma atividade que, em muitas culturas, ainda é predominantemente associada ao género masculino. Essa é uma área em que o desporto desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de género, permitindo que meninas e meninos compartilhem as mesmas experiências e oportunidades. Como menciona a Aluna G: *“Que toda a gente tem os mesmos direitos. (...) Rapazes e raparigas, a gente tem mesmo direito. Os rapazes podem jogar a bola e as raparigas também podem. Não nos podem privar desse direito.”*. Essa afirmação é um testemunho da mudança de mentalidade que a educação não-formal, apoiada pelo desporto, pode trazer. Como Marques e Ferreira (2020) argumentam, atividades como o desporto podem ajudar a desconstruir estereótipos prejudiciais sobre o que é apropriado para cada género, promovendo uma visão mais igualitária da sociedade. Quando as meninas têm a oportunidade de participar em desportos como o futebol, isso desafia a noção de que existem atividades exclusivas para meninos e meninas, ajudando a criar uma cultura que valoriza a igualdade de género.

8.6. Comportamento e gestão de conflitos

Este subcapítulo destaca a relevância da prática desportiva e da educação não-formal na promoção do desenvolvimento de competências comportamentais e na gestão construtiva de conflitos entre os alunos. Este é um aspeto fundamental do projeto que visa não apenas melhorar o desempenho académico, mas também cultivar valores e habilidades essenciais para a vida.

Ao longo das entrevistas, vários alunos destacaram a influência positiva do projeto em relação ao seu comportamento. O Aluno H diz brevemente: *“Ajuda. (...) A respeitar os outros. (...) Respeitar os outros, saber estar.”*. A Aluna F, por exemplo, reconheceu que, graças à orientação do professor, começou a compreender a importância do equilíbrio entre diversão e

estudo: *“É, com o projeto, o professor tem me ensinado muito que a vida não é só brincadeira, mas é também aprender, né, e portar-se bem.”*

Além disso, a participação no desporto tem permitido aos alunos aprender a respeitar os outros e a trabalhar em equipa. A Aluna J mencionou a importância de jogar em equipa, enfatizando a necessidade de cooperação e harmonia nas atividades desportivas: *“Que a gente tem que se dar todos bem, que cada um fica na área que quer. Não é tenso, você não passar a bola e jogar em equipa, porque todos juntos. E acho que é só isso, jogar em equipa.”*. Isso demonstra como o desporto não só ensina habilidades técnicas, mas também valores cruciais de respeito, colaboração e empatia.

A coordenadora da escola também observou melhorias significativas no comportamento dos alunos que participam no projeto. Ela notou que, em comparação com o ano anterior, houve uma diminuição substancial nas visitas à coordenação devido a comportamentos inadequados. Segundo ela: *“De uma maneira geral acho que a maioria deles deixam de ter aquela frequência na coordenação que tinham, que era quase semanalmente, iam à coordenação, tinham um tipo de comportamento menos adequado e agora acho que este ano esses alunos deixaram de o fazer.”*. Isso sugere que as atividades pedagógicas e desportivas têm contribuído para a promoção de um comportamento mais adequado e responsável entre os alunos.

O presidente da Associação de Pais destacou a importância do projeto em ajudar os alunos a compreenderem que os outros também podem enfrentar problemas que afetam o seu comportamento. Ele diz: *“No cumprimento de regras e perceberem que o outro também pode ter problemas e também pode estar a reagir de uma maneira menos boa, se calhar por trás, algo que está a influenciar e que faz com que ele tenha aquela reação. E eu acho que trabalhaste isso com ele e acho que é também uma parte muito positiva do projeto, não ser só o futebol por futebol.”*. Isso reflete a sensibilização para a empatia e a compreensão das complexidades subjacentes aos comportamentos dos outros.

A estagiária de Educação Social também faz notar uma diminuição nos conflitos entre os alunos, especialmente durante as atividades desportivas, na partilha: *“Nota-se que já não têm tanto conflito entre eles, um dos outros, mesmo no futebol, nas frustrações que eles sentem. Porque o André dá aquele cartão branco, então eles querem aquele cartão branco, porque... pronto. É um pouco lutar por algo que lhes vai criar atenção, que estas crianças também... dá para perceber que não têm atenção.”*. A introdução do cartão branco como um reconhecimento positivo para o comportamento adequado incentivou os alunos a competir de maneira mais

justa e respeitosa. Isso ilustra como a educação não-formal, por meio do desporto, pode ser eficaz na promoção do respeito, da fair play e na gestão de conflitos.

Por sua vez, o professor de Educação Física ressaltou a mudança na energia e no comportamento dos alunos ao longo do ano. Ele observou que, com o tempo, os alunos aprenderam a lidar melhor com a frustração e a dificuldade, desenvolvendo uma percepção mais madura e equilibrada das situações. Isso destaca como o desporto oferece oportunidades para os alunos aprenderem a gerir as suas emoções e a lidar com desafios de forma construtiva. Segundo ele: *“Aquilo que eu notei e já disse isso muitas vezes foi a energia com que os miúdos entravam para dentro do pavilhão no início do ano e a energia que se sente dentro do pavilhão neste momento não tem nada a ver. O nível comportamental deles, o eles conseguirem lidar com as frustrações, o eles saberem lidar com as dificuldades dos colegas, já conseguem ter uma percepção completamente diferente. Completamente diferente. O desporto dá-lhes isso.”*.

Nesta mesma perspectiva, o diário do projeto traz dois pontos interessantes sobre o trabalho em relação ao comportamento e a cultura criada ao longo do ano. Na partilha da semana 8: *“Um dos pontos importantes que está sendo trabalhado com os alunos é o respeito à decisão da autoridade: muitas vezes, chateiam-se com a decisão do árbitro, dizem nomes, querem sair do jogo, etc.”*. Já na semana 18: *“Os alunos demonstram estarem mais cientes da cultura dos treinos, sobre chegar, sentar, ouvir as minhas mensagens, fazer as atividades pedagógicas e, então jogar a bola.”*.

O desporto desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências comportamentais essenciais, como o cumprimento de regras, o comportamento adequado, a gestão de frustrações e a resolução construtiva de conflitos. Durante as atividades do projeto, os alunos são constantemente desafiados a seguir regras específicas, respeitar os colegas e as decisões das autoridades, como os árbitros e os professores. Essas experiências fornecem oportunidades valiosas para que os alunos internalizem a importância do respeito às normas e à autoridade.

Portanto, o desporto, como ferramenta pedagógica e meio de educação não-formal, oferece uma plataforma rica para o desenvolvimento de competências comportamentais cruciais que são transferíveis para outros contextos da vida dos alunos. Além de melhorar o desempenho académico, o projeto visa moldar indivíduos responsáveis, respeitosos e preparados para enfrentar os desafios da vida de maneira construtiva.

8.7. Perceção sobre Educação não-formal

Por fim, a respeito das percepções sobre as aprendizagens e a educação não-formal no projeto Futebol para Cidadania, procurou-se compreender como os alunos enxergavam as diferenças entre aprender através das atividades pedagógicas e as dinâmicas de uma sala de aula. Perguntas como *“Há algum tema que tenhas aprendido no projeto que gostava de ser estudado em sala de aula?”* ou *“O que você acha que seria diferente, por exemplo, estudar na sala?”* foram utilizadas neste sentido.

As respostas dos alunos revelam uma perspectiva interessante sobre essa questão. Aluna A expressa a ideia de que as atividades do projeto tornariam as aulas mais estimulantes: *“Por causa que (a aula) seria mais fixe e mais divertida.”*. Isso pode sugerir que o caráter lúdico das atividades pedagógicas do projeto torna o aprendizado mais envolvente e agradável para os alunos, o que é uma característica comum da educação não-formal (Mousavi, 2016).

Já o Aluno C destaca a possibilidade de interação e discussão em sala de aula, sugerindo que a sala de aula oferece um ambiente onde os alunos podem compartilhar ideias e trabalhar juntos para encontrar respostas: *“Na sala de aula, a gente pode falar com outras pessoas p’ra juntar todo mundo às vezes e tentar responder a melhor resposta.”*. Isso é interessante porque demonstra que os alunos valorizam a dimensão colaborativa da aprendizagem formal (Gohn, 2007). Essa percepção pode ser usada para destacar a importância de integrar métodos pedagógicos participativos em ambos os contextos, formais e não-formais, para promover uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

Tanto a Aluna F (*“Bem, p’ra mim não teria diferença nenhuma, só que na sala de aula as coisas seriam mais aprofundadas e teria mais exemplos.”*) como a Aluna J (*“Sim, por causa da sala de aula a gente vai mais lá no ponto e explica melhor e dá p’ra explicar melhor e a gente entende melhor.”*) reconhecem que o conteúdo ensinado em sala de aula é mais aprofundado e contém mais exemplos do que as atividades pedagógicas do projeto. Essa observação pode indicar que os alunos percebem que a aprendizagem formal é mais detalhada e abrangente em termos de conteúdo, o que ressalta a necessidade de equilibrar abordagens pedagógicas formais e não-formais para proporcionar uma educação completa e abrangente. O reconhecimento da sala de aula como um espaço onde o conteúdo pode ser explorado em maior profundidade é importante para garantir que os alunos adquiram conhecimentos sólidos. No entanto, isso não invalida o valor da educação não-formal, que pode ser mais prática, centrada no aluno e voltada para a aplicação prática do conhecimento (Marques & Ferreira, 2020).

As respostas dos participantes do *focus group*, também trazem contribuições valiosas. O professor de Educação Física destaca a diferença no ambiente e na dinâmica entre o projeto e a sala de aula, observando que os todos estão mais descontraídos: *“É diferente, eles estão mais relaxados, nós estamos mais relaxados e há ali um conhecimento deles um bocadinho diferente da sala de aula. E tempo para os conhecer.”*. Essa percepção sugere que o projeto oferece um ambiente mais informal e propício ao desenvolvimento de habilidades sociais, enquanto a sala de aula é vista como um espaço mais estruturado e acadêmico.

O presidente da Associação de Pais enfatiza a importância das atividades extracurriculares, como o projeto Futebol para Cidadania, na promoção da socialização e na prevenção do isolamento, especialmente em um contexto onde as crianças estão cada vez mais envolvidas com a tecnologia. Ele diz: *“E este tipo de projetos também é bom, até porque muitos se calhar se não viessem para o futebol às segundas, quartas e sextas... iam para casa e meter-se a jogar, ou todos à tarde fechados em casa, não socializam com pais, com irmãos, até porque os pais nessa hora também, se calhar, estão a trabalhar, e então mesmo para eles não andarem a ficar aí nos intervalos, nos recreios, até é bom para eles estarem neste tipo de atividades.”*. Essa observação destaca o valor da educação não-formal na vida dos alunos, não apenas como uma extensão do currículo escolar, mas como um complemento essencial para o desenvolvimento pessoal e social.

A coordenadora da escola destaca o uso de jogos como uma estratégia para envolver os alunos na aprendizagem formal, evidenciando a importância do elemento lúdico no processo educacional. Ela partilha: *“Eu agora nas aulas de Matemática estou a usar muito o jogo... que é as peças que eles têm que ir buscar para construir um sólido e não podem errar nas peças porque se errar é ter retirado a pontuação, têm que acertar exatamente o número de peças e no tipo de peças que vão buscar... e estão a trabalhar em grupo... eu uso muito o trabalho do grupo ao longo do ano e no início que comecei disse-lhes quais eram as regras do trabalho do grupo e agora voltei a dizer ‘atenção que vocês são penalizados por cada vez que eu tiver que chamar a atenção um grupo... há penalização.’ (...) E qual é a motivação? Qual é a diferença? Tem o jogo. O jogo está sempre ali. A palavra jogo é fundamental. Jogo... então estão a aprender. Estão a dar matéria.”*. Essa abordagem destaca a complementaridade entre métodos pedagógicos formais e não-formais, onde o jogo e a interação são valorizados em ambos os contextos. O professor de Educação Física também destaca o uso das dinâmicas ativas como forma de motivar os alunos a aprender: *“Há jogo? Já nem se lembram que estão a fazer aquela tarefa que é uma ‘seca’.”*

Em resumo, as percepções dos alunos e dos participantes do *focus group* indicam que os alunos reconhecem as diferenças entre aprender através das atividades pedagógicas do projeto e em uma sala de aula tradicional. Embora eles identifiquem vantagens e desvantagens em ambos os contextos, é evidente que valorizam a educação não-formal oferecida pelo projeto. Essa valorização se baseia em elementos como o caráter lúdico das atividades, a interação social, o foco na aplicação prática do conhecimento e a oportunidade de abordar temas relevantes para suas vidas. Portanto, essas percepções destacam a importância de integrar a educação não-formal de forma coesa com a educação formal, aproveitando o melhor de ambos os mundos para proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa.

9. Integração, sentido de pertencimento e conexões entre o projeto e a escola

Essa seção se propõe a investigar como o projeto contribuiu para a integração dos alunos, a redução dos conflitos e o fortalecimento das relações entre diferentes partes interessadas, como famílias, professores e alunos da escola. Trata-se de aspectos fundamentais a serem explorados, pois representam objetivos centrais do projeto e têm implicações significativas para o desenvolvimento dos alunos e o ambiente escolar como um todo.

No contexto do projeto Futebol para Cidadania, a integração refere-se à capacidade de acolher alunos de origens diversas e promover um ambiente inclusivo e colaborativo. Isso se relaciona diretamente com a missão do projeto de utilizar o desporto como uma ferramenta para promover a inclusão social. Além disso, ser um espaço de socialização entre pares onde os alunos têm a oportunidade de interagir com os colegas de escola em um ambiente seguro, ou seja, a integração desses alunos na própria escola. Essa interação pode contribuir para a criação de um senso de comunidade e pertencimento, onde todos são valorizados independentemente de suas diferenças (Rocha, 2017).

Através da promoção de valores como respeito, trabalho em equipa e autodisciplina, o projeto também buscava criar um ambiente onde os conflitos fossem resolvidos de maneira pacífica, de modo que a redução da violência era outro objetivo importante do projeto. As respostas dos alunos e dos participantes do *focus group* revelam que houve uma diminuição na frequência de problemas comportamentais, o que pode ser atribuído à influência positiva do projeto. Isso está alinhado com a ideia de que o desporto, quando orientado adequadamente,

pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências comportamentais e gestão de conflitos (Marques & Ferreira, 2020).

Mais, o projeto também visa fortalecer as conexões entre encarregados de educação, professores e funcionários da escola. Através do envolvimento dos adultos nas atividades dos alunos, como jogos de futebol e eventos desportivos, há uma oportunidade de estabelecer um senso de colaboração e apoio mútuo. Tal está alinhado com o conceito de educação compensatória em Portugal, que busca superar desigualdades educacionais por meio de estratégias que envolvem as famílias e a comunidade (Marques & Ferreira, 2020). O presidente da Associação de Pais enfatiza que o projeto ofereceu uma oportunidade única para as famílias se envolverem na vida escolar de seus filhos e estabelecerem conexões mais fortes com a escola. Essa relação de colaboração entre escola, pais e alunos pode ser vista como uma extensão da educação não-formal, onde a aprendizagem ocorre fora das estruturas tradicionais da sala de aula e promove uma parceria escola-família mais eficaz (Gohn, 2007).

A seguir, explorar-se-á algumas destas dimensões de acordo com os dados obtidos pela investigação.

9.1. Integração e socialização através do projeto

Ao questionar os alunos com perguntas do género *“Dá-te bem com os outros alunos e com as restantes pessoas que acompanham o projeto?”*, *“Conheceste outras pessoas por causa projeto? Fizeste novas amizades?”*, *“Os teus amigos também andam no projeto?”* e *“Já convenceste algum amigo a vir para o projeto?”*, procurou-se compreender de que forma o projeto colaborou para a integração dos alunos e promoveu um espaço de socialização para eles.

As respostas dos alunos às perguntas sobre suas experiências de socialização e integração no projeto revelam elementos valiosos sobre como a educação não-formal e o desporto podem desempenhar papéis essenciais na vida de jovens.

Primeiramente, as respostas dos alunos mostram que o projeto tem sido altamente eficaz na promoção da socialização e no estabelecimento de novas amizades. Muitos alunos mencionaram ter feito novos amigos como resultado de sua participação no projeto. Em suas partilhas, nomeiam diversos colegas que conheceram por conta do projeto, assim como os seus antigos amigos que também andavam no futebol. Isso é fundamental, pois demonstra como

atividades extracurriculares, como o desporto, podem criar um ambiente propício para a formação de laços sociais e amizades duradouras (Mousavi, 2016).

Além disso, o projeto parece ter contribuído para a integração de alunos recém-chegados à escola, do 5º ano escolar, como o caso do Aluno I: *“(Ajudou) A adaptar-me. (...) Porque no caso que eu não ia conhecer ninguém e com o projeto eu conheci várias pessoas.”*. Isso realça o papel fundamental da educação não-formal e do desporto como ferramentas de inclusão social, oferecendo oportunidades para jovens que podem não se sentir completamente integrados no ambiente escolar tradicional (Marques e Ferreira, 2020).

As respostas também destacam como os alunos assumiram um papel ativo na promoção da integração, convidando outros para se juntarem ao projeto. Como diz o Aluno C: *“Ele (colega) só começou a ir porque eu fui chamar ele. Falei: ‘fala com seu pai p’ra ver se ele deixa’.”*. O diário da semana 9 também demonstra esta situação: *“Entretanto, também estão a entrar novos alunos, geralmente convidados por alguém que já está no projeto.”*. Isso reflete a capacidade do projeto de qualificar os jovens não apenas como participantes, mas também como agentes de mudança em suas comunidades. Eles não apenas se beneficiam da socialização, mas também contribuem para a expansão do projeto, ampliando seu impacto positivo (Fonseca, 2019).

Essa oportunidade de socialização não apenas cria laços de amizade entre os alunos, como também promove uma relação mais estreita dos jovens com a escola. Como diz o professor de Educação Física: *“Porque eles ligam os miúdos à escola. São neste tipo de atividades que ligam os miúdos à escola. Que eles se passam a identificar. (...) Quando eles dizem, esta é a minha escola, eles identificam-se com tudo aquilo que se passou, com as pessoas, com o que passaram na vida deles. (...) E esta mensagem, e eles perceberem que a escola é um porto seguro, é um porto em que eles vão ganhar uma base para o resto da vida, quer a nível de conhecimento, quer a nível de ligações.”*. A relação e ligação que os alunos têm com a escola são aspetos fundamentais para o seu sucesso académico e desenvolvimento pessoal, levando a um aumento do orgulho e da identificação com a instituição de ensino.

9.2. Gestão e redução de conflitos

A gestão e redução de conflitos são aspetos fundamentais quando se considera o impacto de projetos como "Futebol para Cidadania" na vida dos alunos, especialmente em contextos subdesenvolvidos e marcados pela violência. Como visto no ponto 8.6. (pág. 71)

deste capítulo, os alunos reconhecem que o projeto contribuiu positivamente para o seu comportamento e redução de conflitos.

Contudo, quando questionados se já se sentiram alguma dificuldade ou desrespeitados ao longo do projeto, trouxeram situações marcadas por desavenças. Alguns alunos relataram episódios em que se sentiram desrespeitados por colegas, especialmente durante as atividades do projeto. Esses conflitos envolveram provocações, xingamentos e até mesmo agressões verbais. Como explica o Aluno B: *“Tem quando ah... o [nome do aluno]... ele disse, ‘És uma merda’.. Gritou isso três vezes na minha cara porque eu não tinha defendido um gol. Ok, é aquela coisa que também... os teus colegas às vezes ficam um bocadinho... é, é por isso que eu estou.. me preocupo a não fazer asneiras.”* Cabe, portanto, refletir sobre este assunto tendo em conta que um dos objetivos do projeto era a redução da violência escolar e um dos objetivos da investigação avaliar os efeitos do projeto na promoção das competências socioemocionais dos alunos, como empatia, trabalho em equipe, resolução de conflitos e autocontrole.

Nesse contexto, é relevante relacionar a gestão de conflitos com a inteligência emocional. A capacidade de reconhecer e regular emoções é fundamental para lidar com situações de conflito de forma construtiva. Nota-se, através da partilha no diário da semana 2, principalmente os alunos mais novos têm dificuldade em lidar com as discórdias: *“Também são os pequenos que apresentam um comportamento de conflito entre pares e reações negativas aos resultados e acontecimentos dos jogos, ficando muitas vezes chateados e agressivos uns com os outros.”*. É importante considerar que os alunos envolvidos têm idades que estão na faixa etária da infância e início da adolescência. Nessa fase, o desenvolvimento cognitivo e emocional ainda está em processo de amadurecimento, e as crianças podem enfrentar desafios particulares na gestão de suas emoções e comportamentos. Em crianças, essa capacidade de autorregulação está em desenvolvimento e pode variar amplamente de acordo com o indivíduo.

É importante notar também que o contexto socioeconómico, como mencionado por Gohn (2007), também desempenha um papel significativo na promoção da violência e da desigualdade. Crianças que crescem em comunidades subdesenvolvidas muitas vezes estão expostas a condições de vida desfavoráveis, incluindo falta de acesso a recursos e modelos positivos de referência. Este contexto pode contribuir para a manifestação de conflitos, muitas vezes como uma forma de descarga de frustrações e raiva, como observado no diário da pesquisa da semana 20: *“Para alguns alunos, ainda é muito comum resolver conflitos com violência. Porém, eles quase nunca chegam a iniciar uma briga de facto, ficam apenas nos*

insultos e empurrões. Parece que o jogo do futebol se torna uma descarga de frustrações e raiva.”.

A observação de que os alunos, mesmo em um contexto de projeto positivo, ainda expressam conflitos e dificuldades interpessoais, pode ser compreendida à luz da teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1978). Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações sociais e culturais. Nesse sentido, a convivência no projeto pode não apenas refletir os conflitos inerentes à faixa etária, mas também as influências sociais e familiares que permeiam a vida dos jovens.

Entretanto, a mesma teoria colabora para compreender de que forma o projeto contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Uma das principais contribuições da teoria socioconstrutivista é a noção de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP). A ZDP representa o espaço entre o que uma criança já é capaz de fazer de forma independente e o que ela pode realizar com o apoio de um parceiro mais experiente, como um adulto ou colega mais competente. No contexto do projeto, os alunos têm a oportunidade de trabalhar juntos, aprender uns com os outros e receber orientação dos treinadores. Isso cria uma ZDP dinâmica na qual eles podem progredir e adquirir novas habilidades, tanto desportivas quanto sociais (Vygotsky, 1978).

Neste sentido, segundo a percepção da coordenadora da escola, o projeto contribui para uma redução nos conflitos: *“A gente vai ver menos rivalidades entre turmas. Sim, e há mais ligação entre turmas.”.* A construção de amizades entre alunos de diferentes turmas é um resultado notável do projeto. De acordo com as respostas dos alunos, eles mencionam ter feito novas amizades e ter conhecido pessoas que talvez não tivessem tido a oportunidade de conhecer de outra forma. Isso não apenas enriquece suas experiências sociais, mas também contribui para um ambiente escolar mais coeso e inclusivo.

Conforme comentário do professor de Educação Física: *“Na gestão de conflitos, eles, como já conhecem também os outros líderes, aquilo vai-se equilibrar e eles percebem perfeitamente depois as repercussões que isto tem. Agora, a aquisição de regras que eles adquiriram aqui, as ligações à escola que eles adquirem neste tipo de projetos, são fundamentais, porque eles têm de se sentir ligados à escola.”,* à medida que os alunos participam das atividades do projeto, eles desenvolvem uma identidade coletiva que vai além das fronteiras de suas turmas. Assim, identificam-se como membros de um grupo maior que compartilha interesses e objetivos comuns. Essa sensação de pertencimento a uma comunidade mais ampla fortalece os laços entre as turmas e pode criar um ambiente escolar mais unificado.

Embora com a presença de manifestações de conflitos, a dificuldade de autorregulação e a inteligência emocional das crianças envolvidas no Futebol para Cidadania deve ser compreendida no contexto socioeconómico e de seu desenvolvimento infantil. Uma abordagem abrangente e contínua que considere o desenvolvimento emocional, a promoção de valores positivos e parcerias com outras instituições pode contribuir para a redução de conflitos e a promoção de relações saudáveis entre os participantes. O projeto demonstra como a educação não-formal por meio do desporto pode ser uma poderosa ferramenta para criar um ambiente escolar mais inclusivo e coeso, onde os alunos aprendem não apenas habilidades desportivas, mas também habilidades sociais e emocionais fundamentais para suas vidas futuras.

9.3. Eventos e envolvimento comunitário

Neste subcapítulo, exploraremos os eventos comunitários realizados durante o projeto Futebol para Cidadania e seu impacto no envolvimento da comunidade escolar, bem como sua relação com a Educação Compensatória. Os eventos consistiram em sessões semelhantes às realizadas durante a semana com os alunos, incluindo atividades pedagógicas e jogos de futebol – entre adultos e crianças. Esses eventos tiveram como objetivo principal estreitar os laços entre famílias, alunos e a escola, promovendo a integração comunitária.

O primeiro evento contou com a presença de aproximadamente 25 adultos, enquanto o segundo evento reuniu cerca de 40 adultos. É importante ressaltar que os eventos ocorreram durante um sábado pela manhã, no 1º e 2º período do ano letivo 2022/2023, e contaram com a participação das famílias dos alunos, funcionárias da escola, a colaboração da Associação dos Pais e a presença da coordenadora da escola. No segundo evento, ainda compareceram a diretora da escola e uma representante da Secretaria de Educação da Câmara Municipal de Gondomar.

Esses eventos comunitários fortalecem a parceria entre a escola e a comunidade, o que é fundamental para programas de educação compensatória que visam atender às necessidades específicas dos alunos em contextos subdesenvolvidos. Eles criam um ambiente onde a comunidade se sente valorizada e parte integrante do processo educativo, o que, por sua vez, pode contribuir para a redução da violência e desigualdade (Mota & Lopes, 2017, Ferraz et al., 2018, Rochex, 2011).

As respostas obtidas durante as entrevistas e o *focus group* indicam que esses eventos tiveram um impacto significativo nos participantes, tanto alunos quanto seus familiares. Muitos

dos alunos expressaram seu entusiasmo e satisfação ao verem seus pais participando das atividades do projeto. Aluna D, por exemplo, compartilhou sua experiência positiva ao afirmar: *“Eu achei divertido, nós vemos com os nossos pais e... jogarmos com eles.”*. Ela ainda faz uma partilha sobre a presença do padrasto e da mãe: *“É, ele disse que gostou. (...) Ela ficou só a ver porque ela estava com a minha irmã.”*. Aluno E mencionou que seus pais gostaram tanto do primeiro evento que pediram para serem convidados novamente, destacando o potencial desses eventos para envolver os familiares na vida escolar: *“Gostaram. A primeira vez eles falaram que quando tivesse outro era p’ra chamar eles também. Daí quando teve outra eu fui imediatamente falar com eles.”*.

A coordenadora da escola enfatizou o valor desses eventos na aproximação entre pais e escola, observando que ver os familiares participando das atividades escolares criou um ambiente propício para a construção de laços mais fortes e uma maior motivação para os alunos. Ela compartilhou sua observação ao dizer: *“Foi muito giro porque quando viam os pais a chegar, aqueles olhitos... só o facto de saber que estão a jogar com os amigos, contra os pais. ‘Sim, nós vamos ganhar’. A conversa deles é ‘nós vamos ganhar’.”*.

O envolvimento dos pais também foi visto como uma forma de conectar a escola à comunidade. A estagiária de Educação Social observou que esse passo foi fundamental para mostrar à comunidade que a escola não se limita às quatro paredes da sala de aula, mas também é parte integrante da comunidade. Ela expressou essa ideia ao dizer: *“Neste momento trouxeste os pais à escola e foi muito importante para os miúdos verem os pais na escola.”*. Ela ainda sugere a escola fazer também o movimento contrário, ou seja, em vez de a comunidade vir à escola, a escola ir à comunidade: *“Mas também seria importante nós mostrarmos à comunidade que a escola... também faz, também vai lá fora, a escola na comunidade e não a comunidade na escola.”*.

O presidente da Associação de Pais destacou que projetos como esse, que envolvem os pais, podem contribuir para inspirar outros pais a se envolverem na vida escolar de seus filhos. Ele enfatiza que, embora os pais que geralmente participem nestes tipos de eventos sejam os pais mais assíduos, existe uma grande probabilidade de compartilharem suas experiências positivas com outros pais, incentivando assim a participação mais ampla da comunidade escolar. Ele diz: *“Mas sim, eu também acho que esta parte de envolver os pais... ajuda a comunidade. E... mas a questão é uma coisa, é que... estes projetos que tragam os pais à escola, eu não digo que são os interessados, mas digo que são os pais que estão mais atentos, que vêm à escola, participam nestes projetos, vão transmitir a outros pais.”*.

Nos programas de educação compensatória, que visam reduzir desigualdades sociais e promover o desenvolvimento educacional e social de alunos em contextos subdesenvolvidos, o envolvimento ativo dos pais e da comunidade é uma das premissas fundamentais (ver capítulo I, pág. 20). Essa abordagem reconhece que a educação não se limita às salas de aula, mas é um processo que envolve toda a comunidade escolar e local.

A relação entre a escola e a comunidade é uma peça central nos programas de educação compensatória. Essa relação não se trata apenas de compartilhar informações sobre o desempenho dos alunos, mas de construir parcerias efetivas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento de todos os envolvidos. Os eventos comunitários proporcionam um ambiente propício para fortalecer essa relação. Eles demonstram que a escola valoriza a participação dos pais e da comunidade, mostrando que a educação é uma responsabilidade compartilhada.

Além disso, os eventos comunitários têm um impacto direto no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ao verem seus pais e membros da comunidade participando ativamente das atividades escolares, os alunos experimentam um sentimento de pertencimento e apoio. Isso fortalece sua autoestima, autoconfiança e senso de identidade. Como explica o professor de Educação Física: *“É a afirmação, é a tentativa de afirmação, de mostrarem aquilo que desenvolveram e as competências que desenvolveram, é mostrar. Uma coisa é mostrar ao professor que vai avaliar, outra coisa é mostrar ao pai e à mãe que não está de maneira alguma... vai ler só, vai ler só a avaliação que o professor vai mandar, portanto não consegue visualizar rigorosamente nada da atividade. E se estiver mesmo inserido na própria atividade... já tem outra visão.”*. Também, interagir com adultos fora do contexto estrito da sala de aula proporciona oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia e comunicação, como partilha o presidente da Associação de Pais: *“Às vezes os alunos... não têm oportunidade nem sequer de... jogar com os pais ou vivenciar o que tu transmites com os pais e de trazer os pais à escola foi algo para ajudar que eles que sentissem radiantes de tentar jogar contra os adultos, mesmo que não sejam os pais, mas pelo menos são os adultos, são o pai daquele, o pai do Manel, o pai do Joaquim.”*.

Em resumo, os eventos comunitários desempenham um papel crucial nos territórios de intervenção prioritária, pois promovem a integração da comunidade, fortalecem a relação entre a escola e a comunidade e apoiam o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ao promover a participação ativa dos pais e da comunidade, esses eventos contribuem para o sucesso desses programas ao criar um ambiente escolar mais colaborativo, inclusivo e eficaz.

10. O futebol misto e a igualdade de género

O futebol, um dos desportos mais populares e universalmente apreciados, também se apresenta como um terreno de reflexão relevante para a Sociologia, especialmente quando se trata de abordar a igualdade de género e a inclusão social. No contexto deste estudo, analisamos como o futebol misto pode influenciar a perceção das crianças sobre as diferenças de género, bem como os desafios e benefícios associados a essa prática.

Tendo em conta que um dos objetivos do projeto Futebol para Cidadania era promover a igualdade de género e um dos objetivos da investigação era analisar os impactos do projeto na formação da identidade dos alunos, procurou-se explorar durante as entrevistas com os alunos as suas percepções sobre o futebol misto, que envolve a participação de meninos e meninas em equipas conjuntas, e como eles enxergavam esta situação durante a prática desportiva.

De facto, o futebol feminino tem emergido como uma arena importante para discutir oportunidades e preferências das mulheres no mundo do desporto. Nos últimos anos, tem havido um aumento significativo no interesse e na participação no futebol por parte das mulheres, mas ainda enfrenta desafios e desigualdades persistentes. Porém, estereótipos de género persistentes podem influenciar as preferências das mulheres em relação ao futebol. Algumas mulheres podem enfrentar pressões sociais para não participar em atividades consideradas "masculinas", e apresentar uma tendência para outras atividades.

As respostas obtidas nas entrevistas revelam uma diversidade de opiniões das crianças sobre as diferenças de género no futebol misto. Algumas crianças, como a Aluna A, enfatizam a importância da igualdade de género, destacando que gostos e habilidades não devem ser determinados pelo género. Ela ressalta que a igualdade de género implica a liberdade de escolha, indo além dos estereótipos tradicionais de que meninos gostam de azul e meninas de rosa. Contudo, quando incentivada a refletir ainda mais sobre as diferenças, ela partilha: *“Mais ou menos, o menino é mais bruto, a menina é mais... ‘Ah, estou a perder, mas não faz mal’, tipo...”*.

Outras respostas também indicam discrepâncias percebidas nas áreas emocionais, embora seja importante abordar estas percepções com sensibilidade, reconhecendo que as diferenças individuais superam as generalizações de género. Mas daquilo que foi observado, muitos meninos tendem a exibir uma abordagem mais competitiva ao jogo. Eles descrevem os jogos com maior intensidade e estão frequentemente mais focados na vitória. Por outro lado,

várias meninas parecem adotar uma abordagem mais descontrainda em relação ao desporto. Elas descrevem o jogo como uma oportunidade de diversão e de socialização, e estão menos preocupadas com a vitória. Essas diferenças podem ser expressas na fala da Aluna D: *“Depois imagina, se alguém não apanhar a bola eles ficam logo todos a explodir. Tipo irritados, não é? (...) É um jogo, não ganhou, não ganhou.”*.

Outras crianças, como o Aluno B, expressam visões mais tradicionais, sugerindo que as meninas não são tão boas quanto os meninos no futebol. Essa percepção pode ser influenciada por estereótipos de género arraigados na sociedade, que associam o desporto e a competência desportiva aos homens. Contudo, ao continuar sua reflexão, traz um ponto diferente: *“Se as meninas esforçassem... bem, eu nem sei quanto se esforçam... mas se esforçassem o mesmo e conseguiriam o mesmo.”*. É importante notar que as percepções das crianças sobre as diferenças de género no futebol misto podem ser moldadas por influências sociais, como a cultura escolar e familiar. Os adultos desempenham um papel fundamental na forma como as crianças percebem e interpretam as questões de género no desporto.

Outro ponto trazido pelos alunos relaciona-se com as oportunidades e preferências de cada um. Conforme diz o Aluno C: *“Porque elas não jogam tanto quanto a gente. Elas preferem fazer outras coisas e depois...”*. Nesta perspectiva, o Aluno H também partilha: *“(Os meninos) Treinam mais, jogam mais, têm mais oportunidades. (...) Porque não querem jogar. (...) Porque as meninas gostam mais das danças. (...) Se calhar elas pensam que o futebol é uma seca.”*. Este mesmo aluno é o único a lembrar-se de já ter jogado com uma menina antes, no seu clube de futebol onde treina. Autores como Parada (2017) examinaram as dinâmicas de género no desporto, incluindo o futebol, e enfatizaram a necessidade de criar espaços desportivos inclusivos e equitativos. O futebol misto, quando implementado de forma adequada, pode ser uma manifestação concreta dessas perspetivas, permitindo que meninos e meninas participem em igualdade de condições.

O futebol misto apresenta desafios e benefícios únicos para o desenvolvimento das crianças. Entre os desafios mencionados pelos alunos estão a discriminação de género e a relutância dos meninos em passar a bola para as meninas. Como diz o Aluno I: *“Porque eles acham que as meninas são sempre piores da equipa E eles assim não queriam passar. (...) Tipo a [aluna] não recebeu (a bola) que nem o [aluno] e o [aluno] receberam hoje.”*. As crianças reconhecem que, às vezes, as meninas são excluídas das atividades desportivas, o que pode prejudicar sua autoestima e autoconfiança. Esse facto destaca a importância de promover a igualdade de género no desporto desde uma idade jovem e de criar um ambiente inclusivo. Neste caminho, observa-se algumas mudanças na atitude dos meninos, consoante fala do Aluno

C: *“Tipo, eu sou um exemplo. Eu não passava. (...) Porque eu percebi que não dava pra trabalhar sozinho no jogo. E tipo, se tinha pessoas p’ra passar, eu passava.”*. Na mesma direção, a Aluna J diz: *“Sim, no começo. (...) Não conheciam... e não sabiam como é que eu jogava... essas coisas.”*, indicando que com o passar do tempo começou a ser incluída.

Ainda do que foi observado pelo investigador, a relutância em passar a bola ou incluir as pessoas no jogo, parece não ter uma relação direta com o género, mas com a capacidade técnica da pessoa a jogar. Contudo, obviamente, a falta de oportunidades por parte das meninas acaba por ser um fator direto neste sentido. Conforme relato no diário da semana 2: *“Inclusive, fiz uma alteração da semana 1 para a semana 2, trabalhando com um grupo de meninas separado dos meninos, pois na primeira semana elas tiveram muita dificuldade de participar, não apenas porque os meninos não passavam a bola para elas, mas pela intensidade com que jogavam.”*, e partilha do professor de Educação Física: *“Nós não conseguimos jogar se eles não tiverem as componentes técnicas absorvidas.”*.

O acesso das meninas ao desporto é uma questão fundamental que vai muito além da mera prática física. É uma questão de igualdade, desenvolvimento pessoal e empoderamento, permitindo o desenvolvimento das suas capacidades técnicas, bem como para a sua participação ativa no jogo. O sucesso no desporto ajuda a construir a autoconfiança das meninas. Quando elas percebem que são capazes de competir e melhorar, tornam-se mais autoconfiantes em todos os aspetos da vida. Ainda, permite que tomem decisões e controlem o seu próprio desempenho, promovendo a autonomia e a capacidade de assumir responsabilidades.

Por fim, pretendeu-se saber a opinião dos alunos sobre uma possível divisão entre meninos e meninas na eventual continuidade do projeto. As respostas dos alunos à pergunta revelam uma variedade de opiniões e perspetivas sobre essa abordagem.

“Não. Porque nós temos de ter, tipo... não é bem comunicação, mas é tipo... também falar com os meninos, jogar com os meninos.” (Aluna A)

“Não. [Não é preciso?] Sim.” (Aluno B)

“Pode continuar assim. (...) Eu acho que é melhor, porque assim, se elas jogarem entre elas só... elas nunca vão ter uma dificuldade maior para jogar com outra gente. Se elas aprenderem com a gente, se a gente passar mais a bola para elas, aí elas vão aprender a jogar com mais dificuldade.” (Aluno C)

“Não (...) Eu acho que não é necessário.” (Aluna D)

“Bem, deveria ser uma coisa mais equilibrada. Não é necessariamente ter um grupo só para meninas e para meninos. Também podia ser, mas tem meninas que jogam realmente bem,

que se esforçam para jogar. E seria meio que um grupo um pouco para os menores, que nem sempre tem pessoas que vão lá, mas só para ficar correndo, olhando assim.” (Aluno E)

“Não. Porque p’ra mim, tipo, jogar só com meninas não vai ser divertido. Tem que ser tipo, meninas e meninas. P’ra ter mais... não sei, p’ra ter mais vontade de ir, tipo, p’ra ser mais divertido. P’ra estar com todos no caso, não é? P’ra ser igualdade de género, tipo, não faz sentido ter só de meninas.” (Aluna F)

“Um grupo só de meninas é bom por um lado e mal pelo outro. Porque tipo, tu podes ter rapazes que até são bons para jogar e raparigas que são péssimas para jogar. É tipo...nomeadamente, misto nem é assim tão mal..” (...) Possivelmente sem ter os rapazes a reclamar é mais importante, tipo só raparigas...” (Aluna G)

“Eu acho que é um grupo só para meninos e um grupo só para meninas. Para as meninas aprenderem a jogar.” (Aluno H)

“Gostava tudo junto. (...) Fica mais divertido. Se fossem meninas contra meninos, rapazes contra rapazes, não teria piada.” (Aluno I)

“Sim, muito. (...) Porque as raparigas... porque eu sou rapariga e aí com outras acho que estava melhor eu me sentia tão... (...) Os rapazes ficam só com eles, com os grupinhos deles e assim com as raparigas todas elas.” (Aluna J)

Como visto, algumas alunas expressaram o desejo de grupos só de meninas, sugerindo que isso poderia criar um ambiente onde as meninas se sentissem mais à vontade e empoderadas para jogar. Isso está alinhado com a ideia de criar espaços seguros e inclusivos para as meninas no desporto, conforme destacado por Parada (2017). Além disso, grupos exclusivos para meninas podem ajudar a reduzir a pressão social e os estereótipos de género, permitindo que as meninas desenvolvam as suas habilidades e paixão pelo desporto (DeCuir-Gunby, 2009).

Por outro lado, futebol misto, apoiado por vários alunos, está alinhado com a promoção da igualdade de género no desporto, como enfatizado por Michael Messner (2009), que argumenta que o desporto misto desafia a tradicional segregação baseada no género e cria oportunidades iguais para todos. Além do mais, a coeducação no desporto ajuda a desconstruir estereótipos de género, mostrando que meninas e meninos podem partilhar o mesmo campo, competir e colaborar, desafiando as perceções limitadas de papéis de género. Ainda, permite uma maior socialização, podendo ensinar competências sociais valiosas, como trabalho em equipa e respeito mútuo, que são transferíveis para a vida quotidiana. A escolha entre essas abordagens deve ser orientada pelo objetivo de criar oportunidades equitativas e inclusivas no desporto, reconhecendo que ambas têm vantagens e desvantagens significativas.

Por fim, uma observação notável é que muitos alunos enfatizaram a importância da igualdade de género no desporto. Eles compreenderam que o desporto não deve ser uma arena onde se reproduzem estereótipos ou onde as meninas são excluídas. Essas percepções refletem o sucesso do projeto Futebol para Cidadania em sensibilizar os alunos para a igualdade de género e promover uma cultura desportiva inclusiva. No entanto, a jornada rumo à igualdade de género no desporto está longe de ser concluída, o desporto misto e a igualdade de género devem ser considerados não como escolhas exclusivas, mas como complementares.

11. Continuidade do projeto

Finalmente, aos alunos foi perguntado se gostariam que o projeto continuasse no ano letivo seguinte. À medida que se analisa as respostas dos alunos às perguntas sobre o desejo de continuação do projeto e a inclusão de atividades pedagógicas, emerge uma clara demanda por mais. Essa demanda é uma manifestação do impacto positivo que o projeto teve nas vidas dos alunos, tanto em termos de educação como de relacionamentos.

A continuidade do projeto não é apenas desejada, mas é vista como essencial pelos alunos. A Aluna A expressou isso claramente quando afirmou: *“Sim, inclusive tu. Tu tens de andar aqui ainda mais. Até o 8º ano tens que estar aqui.”* Esta afirmação demonstra a importância da relação entre os alunos e os facilitadores do projeto, destacando como a presença constante e o apoio contínuo podem fortalecer essas conexões.

Para entender a importância da continuidade, é útil fazer uma analogia com o treinamento desportivo. Assim como a repetição e a consistência são cruciais para melhorar as habilidades desportivas, a continuidade do projeto permite uma exploração mais profunda dos temas abordados nas atividades. Conforme os alunos participam de mais sessões ao longo do tempo, eles têm a oportunidade de consolidar conceitos, aprofundar seu entendimento e aplicar o que aprenderam em suas vidas cotidianas. A estagiária de Educação Social observa: *“Sim, mas eu acho que as atividades, eu acho que se fosse um projeto que tivesse continuidade, acho que eles iam conseguir perceber melhor estas atividades.”*. Isso sugere que, à medida que o projeto avança, os alunos se tornam mais competentes e confortáveis em participar de atividades pedagógicas. Eles não apenas absorvem conhecimento, mas também aprendem a relacionar esse conhecimento com suas experiências práticas no futebol e na vida em geral.

A inclusão de atividades pedagógicas também é apoiada pelos alunos. Eles reconhecem que o projeto não é apenas sobre futebol, mas também sobre aprendizado e desenvolvimento

peçoal. O Aluno E explica: “*Porque daí mesmo tendo um jogo a gente ainda teria o... a gente ainda estaria aprendendo mais coisas. Aprendendo como lidar com as emoções, com... educação, muitas coisas, né?*”. Essas atividades complementares não apenas enriquecem a experiência dos alunos, mas também os capacitam com habilidades sociais e emocionais que são fundamentais para o seu crescimento.

Em suma, a continuidade de projetos como o Futebol para Cidadania é fundamental para a consolidação dos benefícios que ele oferece. Isso vai além do futebol e inclui o desenvolvimento de relacionamentos, habilidades sociais e conhecimento. A demanda clara por continuidade reflete a necessidade de projetos educacionais consistentes e de longo prazo que promovam a inclusão social e melhorem a relação dos alunos com a escola.

IV. CONCLUSÕES

1. Principais conclusões

Finalmente, a investigação sobre o projeto Futebol para Cidadania na Escola EB 2,3 Marques Leitão do Agrupamento de Escolas de Valbom no ano letivo 2022/2023 revelou uma série de descobertas significativas tendo como base a questão de partida “Quais foram os impactos do projeto Futebol para Cidadania na integração, inclusão e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos da Escola Marques Leitão no ano letivo 2022/2023?”. A partir da análise das várias facetas da vida dos alunos e de suas percepções sobre o projeto, assim como dos outros agentes da comunidade escolar, emergem conclusões que lançam luz sobre os impactos e a importância desse projeto.

Uma das conclusões mais notáveis é a relevância do projeto Futebol para Cidadania no contexto da educação compensatória. Este projeto ofereceu uma oportunidade valiosa para alunos que, de outra forma, podem enfrentar desafios académicos e socioeconómicos significativos. Ao promover a educação não-formal e a aprendizagem através do desporto, o projeto atuou como um catalisador para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o autoconhecimento, a inteligência emocional e a gestão de conflitos. Além disso, a prática desportiva contribui para a promoção de hábitos de vida saudáveis, como a atividade física e a alimentação equilibrada, o que é essencial em contextos desfavorecidos.

A educação compensatória visa reduzir desigualdades educacionais, fornecendo recursos adicionais e oportunidades de aprendizagem para alunos que enfrentam desvantagens socioeconómicas. Nesse sentido, o projeto Futebol para Cidadania desempenhou um papel crucial. Ele não apenas ofereceu atividades desportivas, mas também integrou uma abordagem educacional não-formal que promoveu o desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades de vida e valores cívicos. Para os alunos envolvidos, o projeto representou uma oportunidade de quebrar o ciclo de desvantagem e adquirir conhecimentos e habilidades que podem impulsionar seu sucesso académico e pessoal. O futebol serve como um meio eficaz para atrair os alunos, mantendo-os engajados em atividades educacionais significativas.

Através da combinação de atividades desportivas e pedagógicas, o projeto demonstrou ser um ambiente propício para a educação não-formal. Os alunos adquiriram conhecimentos práticos que vão além das paredes da sala de aula, como o trabalho em equipa e a resiliência. Essa abordagem holística da aprendizagem reforça a ideia de que a educação não-formal

desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, preparando-os para desafios do mundo real.

A importância do projeto Futebol para Cidadania não se limitou apenas à dimensão educacional e à promoção de competências socioemocionais. Ele desempenhou um papel vital na socialização entre pares e na criação de um ambiente propício para que os alunos se conhecessem, brincassem e desfrutassem da companhia de amigos. O ato de brincar e estar com os amigos é fundamental para o bem-estar emocional e psicológico dos alunos. Esses momentos de diversão e relaxamento contribuem para a redução do estresse e promovem uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem. A socialização entre pares é um aspeto fundamental do desenvolvimento social e emocional das crianças e adolescentes, e o contexto lúdico oferecido pelo futebol e pelo projeto foi um facilitador poderoso desse processo.

Outro ponto importante foi o futebol misto, que emergiu como um tema relevante. O projeto desempenhou um papel significativo ao desafiar estereótipos de género arraigados e ao promover uma cultura de igualdade e respeito entre meninas e meninos. As respostas dos alunos demonstraram que a maioria deles apoia a ideia de jogar junto, independentemente do género. As atividades pedagógicas realizadas também desempenharam um papel fundamental na promoção da igualdade de género. Os alunos tiveram a oportunidade de discutir temas relacionados ao género, estereótipos e discriminação. Eles aprenderam a reconhecer a importância da igualdade e da equidade entre os géneros e a respeitar as diferenças individuais.

Isso reflete um progresso notável em direção à igualdade de género e à desmistificação das normas de género associadas ao desporto. A participação igualitária de meninas e meninos no futebol não só promove a inclusão, mas também desafia estereótipos de género prejudiciais. Ao criar um ambiente onde meninas e meninos jogam juntos e discutem questões de género, projetos sócio-desportivos desempenham um papel crucial na formação de uma geração mais consciente e comprometida com a igualdade. Não apenas oferecem oportunidades iguais no campo de jogo, mas também capacitam os alunos a se tornarem defensores ativos da igualdade de género em suas vidas cotidianas. Isso é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos, independentemente do género, possam alcançar seu pleno potencial.

Por fim, os eventos comunitários demonstraram ser oportunidades valiosas para a integração e socialização dos alunos, conectando a escola com a comunidade circundante. O envolvimento ativo dos pais fortaleceu os laços entre a escola e as famílias, promovendo uma sensação de pertencimento mais ampla. A presença dos familiares em tais ocasiões transmite uma mensagem importante para os alunos: eles são valorizados e apoiados por suas famílias.

Contudo, o projeto também enfrentou alguns desafios significativos, principalmente no que diz respeito à participação dos professores e funcionários da escola. A falta de envolvimento ativo desses profissionais é um ponto que merece atenção e melhorias, especialmente no contexto da educação compensatória. Os professores e funcionários desempenham papéis fundamentais na vida dos alunos, não apenas como educadores, mas também como modelos e mentores. Sua participação ativa nas atividades e nos eventos comunitários poderia enriquecer ainda mais a experiência educacional dos alunos.

Esse desafio pode ser atribuído a vários fatores. Em primeiro lugar, muitos professores e funcionários já têm uma carga de trabalho significativa, e sua disponibilidade para participar de atividades extracurriculares pode ser limitada. Para superar esse desafio, é essencial criar um ambiente onde os professores e funcionários compreendam claramente o valor destes projetos. Estratégias práticas podem ser implementadas para tornar a participação mais acessível aos professores e funcionários. Isso pode incluir a programação de atividades em horários que não sobrecarreguem ainda mais suas agendas e a criação de incentivos para participação ativa, como desenvolvimento profissional relacionado ao projeto.

2. Recomendações

Após as conclusões, o conhecimento gerado a partir deste estudo não deve permanecer estante; em vez disso, ele deve ser um ponto de partida para a melhoria contínua e para futuras investigações em projetos socio-desportivos e áreas afins.

Uma das conclusões mais marcantes desta investigação é o desejo expresso pelos próprios alunos de que o projeto Futebol para Cidadania continue. Esse apelo deve ser ouvido atentamente e considerado com seriedade pelas partes interessadas, de modo que projetos sócio-desportivos sejam uma realidade nas escolas portuguesas.

Primeiramente, é a continuidade que permite uma melhor consolidação das aprendizagens feitas pelos alunos. Assim como no treinamento desportivo, a repetição e a consistência são essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento das competências. Projetos como Futebol para Cidadania oferecem aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimentos que, em situações normais, não receberiam. Portanto, garantir que essas oportunidades permaneçam acessíveis é crucial.

Além disso, a continuidade deste género de projeto proporcionaria um período mais longo para medir o impacto de forma mais abrangente. Embora esta investigação tenha

fornecido dados valiosos, ela é apenas um ponto de referência. Com uma implementação contínua, seria possível utilizar dados quantitativos e qualitativos para medir o progresso dos alunos ao longo do tempo. Isso incluiria avaliar o desempenho acadêmico, as competências socioemocionais e a integração social.

Para tomar decisões informadas, a utilização de dados quantitativos e qualitativos permitiria uma compreensão mais profunda do impacto do projeto e ajudaria a identificar áreas que podem ser aprimoradas. Além disso, os dados poderiam ser usados para avaliar o progresso ao longo do tempo e fazer ajustes conforme necessário.

Uma pista interessante para maximizar o impacto de um projeto sócio-desportivo, é que as atividades sejam estruturadas em torno de temas específicos que sejam considerados mais importantes e relevantes no contexto inserido. Por exemplo, a igualdade de gênero surgiu como um tema significativo para os alunos. Portanto, incorporar atividades específicas que promovam a compreensão e o respeito pela igualdade de gênero pode ser altamente benéfico.

Da mesma forma, temas como educação financeira, cidadania ativa, saúde mental e bem-estar, entre outros, podem ser abordados de forma estruturada por meio de atividades pedagógicas. Isso permitiria que os alunos adquiram conhecimentos e competências práticas relacionadas a questões importantes que afetam suas vidas.

Esta investigação forneceu uma visão valiosa dos impactos do projeto Futebol para Cidadania na integração, inclusão e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. No entanto, há espaço para investigações futuras que possam aprofundar ainda mais nosso entendimento.

Por exemplo, estudos longitudinais que acompanhem o progresso dos alunos ao longo de vários anos podem fornecer insights mais abrangentes sobre o impacto a longo prazo do projeto. Além disso, pesquisas adicionais podem explorar as experiências dos pais e professores em relação ao projeto e como eles percebem seu impacto nas vidas dos alunos.

Em resumo, o projeto Futebol para Cidadania demonstrou ser uma iniciativa valiosa que oferece oportunidades únicas para os alunos. A continuidade do projeto, o foco em temas específicos, a utilização de dados para orientar as decisões, o envolvimento de parceiros e stakeholders e investigações futuras sobre projetos sócio-desportivos são recomendações-chave para garantir que essas oportunidades continuem a crescer e a prosperar, beneficiando ainda mais os alunos e suas comunidades.

À medida que avançamos, é importante lembrar que a educação vai além das quatro paredes da sala de aula e que as atividades extracurriculares, como o desporto e as artes, desempenham um papel vital no desenvolvimento dos alunos. Tais não apenas enriquecem suas

vidas, mas também ajudam a moldar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

BIBLIOGRAFIA

1. Referências bibliográficas

ABRANTES, P., MAURITITI, R., & ROLDÃO, C. (2011). *Projecto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese de Resultados*. CIES-IUL, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALBOM (2016). *Projeto Educativo*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALBOM (2018). *Plano Plurianual de Melhoria*.

AMÂNCIO, L. (2018). *Famílias e desenvolvimento: Riscos e oportunidades para as crianças e jovens*. In R. Pires (Ed.), *Infância, Juventude e Famílias: Percursos e Contextos* (pp. 23-38). Imprensa da Universidade de Coimbra.

AZEVEDO, J. C. (2008). *Educação Compensatória*. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Dicionário de educação profissional em turismo*. São Paulo: Editora Senac.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Editora: Prentice-Hall.

BARBIERI, H. (2003). *Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”*. Educação Sociedade & Culturas, (20), 43-75.

BARCA, I. (1995). *Aprender História, Reconstruir o Passado*. In A. Carvalho & J. Marques (Eds.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 329-348). Porto Editora.

BARROSO, J. (2013). *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas*. Educação: Temas e Problemas, 12/13, 13-25.

BERG, A. G., & OSTRY, J. D. (2011). *Inequality and Unsustainable Growth: Two Sides of the Same Coin?*. International Monetary Fund Staff Discussion Note.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLTANSKI, L. (2001). *A moral da rede? Críticas e justificações nas recentes evoluções do capitalismo*. Fórum Sociológico, n.os 5/6 (2ª série), 13-35.

BOURDIEU, P. (1998). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

BOURDIEU, Pierre (2007). *A distinção. Crítica social do julgamento*. São Paulo: Zouk.

BRANCO, A. U. (2018). *Jovens imigrantes na cidade: Narrativas de vida e experiências identitárias*. Revista Cadernos de Estudos Africanos, (35), 11-32.

CALLOIS, R. (1958). *Man, Play and Games*. In K. Salen & E. Zimmerman (Eds.), *The Game Design Reader, A Rules of Play Anthology* (pp. 123-155). Cambridge/London: The MIT Press.

CANÁRIO, R. (2004). *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*. Perspectiva, 22(1), 47-78.

CANÁRIO, R. (2008). *A escola: das "promessas" às "incertezas"*. Revista Educação Unisinos.

CARVALHO, C., & FERREIRA, P. (2018). *Inclusão pelo desporto: um olhar sobre o projeto "Todos Juntos Somos Capazes"*. Revista Desporto e Sociedade, (13), 57-75.

CLARO, V. (2016). *Percursos de jogadores de futsal portugueses: uma pesquisa sobre socialização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Sociologia.

COAKLEY, J., & DONNELLY, P. (2012). *Sports in society: Issues and controversies* (11th ed.). McGraw-Hill Higher Education.

COALTER, F. (2013). *Sport-in-development: A monitoring and evaluation manual*. Universidade de Stirling, Escócia.

COLEMAN, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

COMMON GOAL. (2021). *Impact Report 2021*.

COSTA E SILVA, L. (2020). *Modelos de referência desportiva de jovens: a influência dos pais na prática desportiva dos filhos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 20(2), 130-143.

COSTA, A. (1992). *Desporto e análise social*. Sociologia, Série I, 02, 101-109.

CRAVEIRO, D., & FERNANDES, E. (2017). *Participação das famílias na escola: uma análise exploratória em escolas TEIP*. Educação, Sociedade & Culturas, (54), 79-95.

CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

DECUIR-GUNBY, J. T. (2009). *Making space for girls and women in physical education and sport: Looking back and moving forward*. Quest, 61(2), 238-251.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2018). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

DIAS, I. (2007). *Família e trabalho feminino: o género das desigualdades*. Revista ex æquo, nº 15, pp. 149-166

DIAS, I. (2010). *Estruturas Familiares e Desigualdades Educacionais: O Caso Português*. Sociologia, Problemas e Práticas, (62), 109-125.

EIME, R. M. et al. (2013). *A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10(1), 98.

FERRAZ, H., NEVES, T., & NATA, G. (2018). *A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades*. Educação, Sociedade & Culturas, (52), 83–103.

FERREIRA, C. (1999). *Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma reflexão*. Revista de História Regional, 4(2), 139-157.

FERREIRA, F. O. (2017). *Processos Identitários no Desporto: o caso específico do Futebol de Praia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Sociologia.

FERREIRA, I. C., et al. (2018). *Família e atividade física: influência da coesão e da expressividade na motivação e satisfação dos adolescentes*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 32(3), 623-633.

FERREIRA, I., & TEIXEIRA, A. R. (2012). *Educação compensatória: da origem aos nossos dias: discussão conceptual*. In J. T. Lopes (Ed.), *Escolas singulares: estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.

FERREIRA, N. S. C. (2016). *Dicionário de gestão educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

FIDALGO, T. (2005). *Territórios educativos de intervenção prioritária: análise das dinâmicas de implementação*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

FILHO, D. (2011). *A importância dos projetos sociais desportivos na sociedade brasileira – Análise do projeto Riacho Doce, Belém-Pará, Brasil*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, especialização em Gestão Desportiva.

FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed

FONSECA, A. M. (2019). *Desporto, participação e desenvolvimento local em Portugal*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 41(3), 222-228.

FORMOSINHO, J., & MACHADO, J. (2014). *As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores*. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação*, Direção de Escolas e Políticas Educativas (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.

FRANÇA, R. S. (2020). *Inclusão, Desporto e Deficiência*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Sociologia.

FREIRE, P. (2019). *Pedagogia do Oprimido* (71ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREITAS, C. (2000). *O Significado Social do Desporto nas Classes Sociais: uma análise do fenómeno*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto.

GAUDÊNCIO, A. F. C. (2022). *Trabalho por projetos: Uma estratégia pedagógica no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal*. Coimbra: Escola Superior de

Educação de Coimbra. Relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

GOHN, M. da G. (2007). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Educação & Sociedade, 28(100), 1083-1101.

HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.

HOULIHAN, B. (2013). *Sport and society: A student introduction* (2ª ed.). Sage Publications Ltd.

HUIZINGA, J. (2000). *Homo Ludens* (4ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.

JUNIOR, R. R et al. (2014). *Inclusão Social Através do Desporto. Estudo do Programa "Pintando a Liberdade e Cidadania", em Feira de Santana, Bahia – Brasil*. Licere, Belo Horizonte, 17(3).

KRUEGER, R. A., & CASEY, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Sage Publications.

LOPES, J. T. (2000). *Tristes escolas: conclusões de um estudo sobre práticas culturais estudantes*. Oeiras : Celta Editora

LOPES, J. T. (2012). *Escolas singulares: estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.

MACHADO, T. C. J., DÓRIA, C. H., & VARGAS, A. (2011). *Os projetos sócio-esportivos: uma análise histórico-contextual na Cidade do Rio de Janeiro*. Buenos Aires: EFDeportes.com, Revista Digital, Nº 157.

PEREIRA, A. (2010). *O sentido (pedagógico) do desporto*. Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, 1(1).

MARIVOET, S. (1997). *Dinâmicas sociais nos envolvimento desportivos*. Revista Sociologia, Problemas e Práticas, 23, 101-113.

MARIVOET, S. (2014). *Inclusão social no desporto. Contributos para uma nova área de investigação*. In Congresso Português de Sociologia, VIII, Évora, 2014 - 40 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas (pp. 1-12).

MARIVOET, S., & Ramalho, V. S. B. (2018). *Estudo de Avaliação do Projeto socio desportivo 'Bola Pr'a Frente E6G' no Bairro Padre Cruz em Lisboa*. Em 5º Congresso Nacional de Serviço Social - Serviço Social e Desenvolvimento Humano.

MARQUES, A., & FERREIRA, J. (2020). *O desporto como ferramenta de educação não-formal na promoção da inclusão social: desafios e oportunidades em Portugal*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 20(1), 97-110.

MARQUES, A., & PIRES, G. (2019). *O desporto como ferramenta de promoção da inclusão social em Portugal: uma análise das perceções dos técnicos desportivos*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 41(4), 437-446.

MARQUES, J. F. (1994). *O programa interministerial de promoção do sucesso educativo*. Cadernos de Ciências Sociais, (14), 67-76.

MARQUES, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. (2ª ed). Editorial Presença.

MELO, B. P. e. (2016). *Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de territórios educativos de intervenção prioritária?*. Revista Espaço & Geografia, 19(1), 69-103.

MESSNER, M. A. (2009). *It's all for the kids: Gender, families, and youth sports*. University of California Press.

MINAYO, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (12ª ed.) São Paulo: Hucitec.

MOTA, G., & LOPES, J. T. (Eds.). (2017). *Crescer e Tocar na Orquestra Geração*. Vila do Conde: Verso da História.

MOUSAVI, S. H. (2016). *The role of non-formal education in development of critical thinking: a case study of the non-formal education center in Iran*. Journal of Education and Practice, 7(17), 61-66.

NUNES DE ALMEIDA, A. (2014). *Jovens e Reconfigurações Familiares: Entre a Lealdade e o Desapego*. Psicologia, Saúde & Doenças, 15(3), 522-534.

PARADA, L. F. F. (2017). *Género e Identidades no futsal português*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Sociologia.

PATTON, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

PAULOS, et al. (2012). *Bola Social, Futebol de Rua: Manual de Recurso Bola P'ra Frente*. Associação Nacional de Futebol de Rua.

PERALTA, H., & PIRES, H. (2013). *O projeto TEIP em Portugal: uma política educativa de sucesso?*. Cadernos de Pesquisa, 43(149), 239-263.

PERRENOUD, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre, Editora Artmed.

POWERS, J. M., FISCHMAN, E. F., & BERLINER, D. C. (2016). *Making the visible invisible: willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus*. In P. Alexander, F. J. Levine, & W. Tate (Eds.), *Education research: a century of discovery* (pp. 744-76). Washington, DC: American Educational Research Association.

PRINGLE, H., & THOMPSON, M. (2000). *Marketing Social: Marketing para causas sociais e construção de marcas*. São Paulo: Makron Books. (Citado por Filho, D., 2011, A importância dos projetos sociais desportivos na sociedade brasileira – Análise do projeto Riacho Doce, Belém-Pará, Brasil).

QUICK, K. S., & FIELDMAN, M. S. (2011). *Distinguishing participation and inclusion*. Journal of Planning Education and Research, 31(3), 272-290.

ROCHA, A. (2017). *Desporto e inclusão social: o projeto "Desporto e Inclusão Social" da Associação de Jovens Ecos Urbanos*. Revista de Estudos e Investigação em Desporto, 1(1), 71-77.

RODRIGUES, M. de L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Editora Almedina, Coimbra.

ROLDÃO, M. D. C., & ALMEIDA, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.

SAMPAIO, M., & LEITE, C. (2015). *A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal*. Revista Currículo sem Fronteiras, 15(3), 715-740.

SANTOS, S. S. (2017). *Avós: Uma janela para a compreensão das mudanças nas famílias*. Revista Media & Jornalismo, (30), 113-126.

SERRANO, A. (2006). *A luta contra o insucesso escolar: um caminho ainda a percorrer*. Cadernos de Pesquisa, 118, 69-88.

SILVA, J. M., SANTOS, A. C., & COSTA, C. (2019). *Inclusão e exclusão social em Portugal: tendências e desafios*. Inclusão & Exclusão Social, 20(2), 112-132.

SIMÃO, P., SAAVEDRA, F., & GONÇALVES, F. (2016). *O contributo dos jogos desportivos escolares no processo sócio-desportivo de crianças e jovens em idade escolar*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.

STOSIC, D. (2013). *Non-formal education and adult learning: a contemporary approach to lifelong learning*. International Journal of Humanities and Social Science Research, 2(2), 47-56.

TOMPOROWSKI, P. D. et al. (2008). *Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement*. Educational Psychology, 48(2), 103-112.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All means all*. UNESCO Publishing.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Interaction between learning and development*. Readings on the development of children, 23(3), 34-41.

2. Websites consultados

Dicionário Online Priberam de Português. (s.d.). *Definição de Projeto*
<https://dicionario.priberam.org/projeto>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <http://www.dge.mec.pt/teip>

European Commission. (s.d.). *Social Inclusion*.
<https://sport.ec.europa.eu/policies/sport-and-society/social-inclusion>

Instituto Nacional de Estatística (INE), Portugal. (2020). Education Statistics.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE

ONU. (2020). *Desigualdade sobe para mais de 70% da população global, mas pode ser combatida*. [Artigo]. <https://news.un.org/pt/story/2020/01/1701331>

Starn, O. (s.d.). Sports and Society. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/sports-society>

ANEXOS

Anexo I – Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista individual aos alunos – Projeto Futebol para Cidadania

Tema: Inclusão social, aprendizagem e desporto

Objetivos gerais:

- Captar o percurso escolar e social dos alunos e de que forma este contribuiu e influenciou a sua realidade;
- Levantamento de informação sobre o significado que os alunos atribuem quer à modalidade, quer ao projeto;
- Identificar saberes e competências adquiridos pelo aluno durante o projeto;
- Identificar a relação dos alunos e sua família com a escola.

Tópicos	Perguntas
1. Apresentação do entrevistador e da pesquisa a ser realizada	1.1. Apresentação do Entrevistador
	1.2. Exposição do tema do trabalho como dos objetivos da entrevista
	1.3. Garantia da confidencialidade
2. Descrição do entrevistado	2.1. Que idade tens?
	2.2. De onde és natural?
	2.3. Com quem vives?
	2.4. Qual achas que seria a qualidade que melhor te descreveria?
	2.5. Que ano escolar estás?
	2.6. Que expetativas tens face ao futuro?
3. Relação do entrevistado com a escola	3.1. Gostas da escola?
	3.2. O que gostas mais? Aulas? Intervalos?
	3.3. Gostas quando tens furos? Por quê?

	3.4. Como organizas os trabalhos de casa e estudos com o projeto?
	3.5. Achas que o projeto te ajuda de alguma forma com as disciplinas da escola?
	3.6. O que é que já aprendeste com o projeto?
	3.7. Há algum tema que tenhas aprendido no projeto que gostava de ser estudado em sala de aula?
4. Relação entre o entrevistado e o projeto	4.1. Como soubeste da existência do projeto?
	4.2. Por que escolheste o futsal e não outra modalidade/projeto?
	4.3. Gostaria de jogar futsal mais vezes?
	4.4. Jogas a bola em outro momento na escola? E fora dela?
	4.5. De que forma achas que o futsal é benéfico para ti, quer para o teu estado físico como mental?
	4.6. Como te sentiste neste projeto? Achas que foste bem integrado?
	4.7. Dá-te bem com os outros alunos e com as restantes pessoas que acompanham o projeto?
	4.8. Conheceste outras pessoas por causa projeto? Fizeste novas amizades?
	4.9. Sentiste alguma dificuldade quando entraste para o projeto?
	4.10. Em algum momento te sentiste desrespeitado no projeto?
	4.11. Os teus amigos também andam no projeto?
	4.12. Já convenceste algum amigo a vir para o projeto?
	4.13. Já tinhas praticado futsal antes? Com meninos e meninas?
	4.14. Achas que existe alguma diferença entre os jogadores do futebol masculino e feminino?
	4.15. Já foste alvo de alguma discriminação por ser menina?
	4.16. Gostava que houvesse um grupo de futsal só para meninas?
	4.13. Gostaria que o projeto continuasse no próximo ano?
5. Relação do entrevistado face aos agentes de socialização	5.1. De que forma a tua família influencia a tua participação no projeto?
	5.2. A tua família apoia a tua participação no desporto?

	5.3. Conhece alguém que pratica desporto regularmente?
	5.4. Tens algum desportista que te sirva de inspiração?
	5.5. De que forma essa pessoa te inspira?
	5.6. O que a tua família pensa sobre a escola? Vocês conversam sobre isso?
	5.7. Quais as tuas expectativas no percurso escolar? Gostava de ir para a universidade?
	5.8. Conheces alguém na família ou amigos que foi para a universidade?

Anexo 2 – Guião de perguntas para Focus Group

1. Como vocês avaliam o impacto do projeto Futebol para Cidadania nos resultados académicos dos alunos participantes?
2. Vocês notaram alguma mudança no comportamento dos alunos após participarem do projeto? Se sim, quais mudanças?
3. Quais competências vocês acham que os alunos desenvolveram através do projeto?
4. Vocês enxergam alguma semelhança ou diferença no desenvolvimento dos alunos participantes do projeto?
5. Como o projeto Futebol para Cidadania impactou a escola como um todo?

Anexo 3 – Grelha das categorias da análise qualitativa

Categorias	Aluno	Excerto
Estrutura familiar e pessoal	Aluna A	<i>“Então, os meus pais são separados, então uma semana é do pai, a outra semana é da mãe. E nesse momento eu estou na semana da mãe.”.</i>
	Aluna D	<i>“Porque eu gosto de ter um quarto só para mim.”.</i>
	Aluna F	<i>“Bem, gostar de ter aulas e de aprender eu gosto, mas vir à escola nem tanto. (...) É que na escola tem muita gente racista, etc”. E explica: “Bem, da última vez foi diretamente. Chegaram a mim e disseram que eu sou... Disseram que eu sou preta, feia, etc”.</i>
Relações com educação/escola, professores e colegas	Aluna A	<i>“Por causa que tenho amigos.”</i>
	Aluno C	<i>“Porque é mais tempo para eu brincar. (...) A maioria das vezes eu vou brincar lá em cima. (...) Fico correndo pelos montes. (...) E a gente finge que ‘tá caçando um monstro que tem lá cima.”.</i>
	Aluno C	<i>“A professora pediu para gente fazer sólidos geométricos. (...) A gente tinha que fazer tipo formas com algumas peças que ela tinha lá. Aí a gente teve que fazer um triângulo, um quadrado e um prisma triangular.”.</i>
	Aluna D	<i>“Eu não tenho que ficar ali e ouvir a professora.”</i>
	Aluno E	<i>“Tem vezes que é umas aulas que ninguém suporta, daí a professora não vem. É melhor que a gente não precisa ficar lá.”</i>

	Coordenadora da Escola	<i>“A motivação é importante e a escola também é isso. Sim, mesmo aquilo que... oferecer algo que eles gostam e que se sentem bem, que ficam felizes e que... Isto também é importante.”</i>
Visão dos pais sobre a educação	Aluna F	<i>“O meu pai desde pequeno, ele sempre me ensinou que os estudos são... são uma forma boa de nos fazer crescer mais, aprender mais coisas para termos um bom futuro.”</i>
	Aluno H	<i>“Que eu tenho que me esforçar mais. (...) Para futuramente ser o que eu quero ser.”</i>
Perspectiva de futuro	Aluno E	<i>“Me virar um jogador de futebol profissional, no caso ser um dos melhores do mundo.”</i>
	Aluna J	<i>“Eu queria ser médica, porque eu gosto de tratar as pessoas, a tratar das pessoas e ajudá-las.”</i>
Influência da família no projeto e na prática desportiva	Aluna F	<i>“É, no basquete foi porque o meu padrinho pediu aos meus pais que me deixassem ir. Ele era treinador de futebol, mas não tipo em clubes, tipo o Porto e isso. Mas ele era treinador de futebol antigamente.”</i>
	Aluna J	<i>“Meu pai joga num clube e a mãe também tinha sempre... Já jogou como o meu pai.”</i>
Motivações para participar no projeto e para jogar futebol/futsal	Aluno E	<i>“Porque como eu nunca tinha treinado em lugar nenhum e eu não tinha uma chance agora de ir pra algum porque minha mãe ainda estava com pouco dinheiro e esse aqui (projeto) não precisava pagar e eu também gostava de jogar muito bola e eu não tinha amigo aqui, eu não saía de casa, só vinha pra escola, então...”</i>
	Aluna D	<i>“Eu já tinha convivido com você (investigador) durante um ano, entende? E já conhecia você.”</i>

	Aluno C	<i>“Às vezes eu jogo no bairro (da Giesta) aqui em cima.”</i>
	Professor de Educação Física	<i>“Tudo bem, que a parte educacional, as aulas são fundamentais, no crescimento deles, ok, mas o que é que os vai ligar à escola? Tem que se motivar, tem que se motivar para... precisam ter uma motivação extra.”</i>
	Presidente Associação de Pais	<i>“Eles estão ali (no projeto) porque querem aquilo. (...) É verdade que a motivação para ir para a atividade é maior do que para uma aula de Matemática, para uma aula de Português. (...) Para eles o mais importante é o jogo. É o poder conviver no futebol.”</i>
Percepções dos benefícios do projeto para a vida dos alunos	Aluno H	<i>“Para cuidar da nossa alimentação. (...) Ter um corpo mais.. em forma.”</i>
	Aluno E	<i>“Mais alegre, me sinto mais competitivo, ainda mais quando eu venço, eu fico mais feliz e também quando eu estou com nada para fazer, não tenho coisa, eu fico aí sem fazer nada e é por isso que eu gosto de futebol, porque futebol não existe um país que não tem.”</i>
	Aluna F	<i>Tipo, p’ra mim fazer esportes me ajuda mais a ficar mais calma, a ter mais controle do que eu faço e do que eu penso fazer. E tipo, ultimamente... Eu ‘tava me sentindo um pouco sozinha, tipo com depressão, né? Mas aí quando eu entrei no futsal, eu comecei a melhorar, a ter mais vontade de fazer as coisas e isso.”</i>
	Aluno B	<i>“Eu penso que é um jogo para divertir, eu não quero saber se eu ganho ou perco, bem, eu quero saber se eu ganho ou perco, mas não é uma grande coisa.”</i>

	Professor de Educação Física	<i>“Mas depois o que está por trás do futebol, é aquela parte mais social, acho que foi muito importante para os fazer crescer e fazer ver que o respeito que o outro também é necessário, até para que a equipa funcione melhor.”</i>
	Estagiária de Educação Social	<i>“Não sei, eu acho que eles... por exemplo, a capacidade de escuta deles... Com eles, não é com nós. Eu acho que não é tanto entre os adultos, acho que é mais entre eles. (...) Coisa que no início não dava para fazer, quando falávamos de igualdade, por exemplo... falavam sobre cima dos outros? Todos sobre cima dos outros, não estavam interessados em saber a opinião uns dos outros e eu acho que isso tem melhorado bastante.”</i>
Percepções das aprendizagens pelas atividades pedagógicas	Aluno E	<i>“Ah, me ajudou em disciplina de Cidadania, me ajuda em... mais em educação... (...) O que mais me ajuda é curiosidades.”</i>
	Aluna G	<i>“Educação Física até pode ajudar. (...) Agora, tipo... Matemática não faz assim muito sentido. (...) Português, se está a ler e escrever, é a única coisa que se faz em Português, sejamos honestos.”</i>
	Aluno I	<i>“Lembro que a gente... que às vezes a gente... sente raiva, ao mesmo tempo podemos sentir tristeza, felicidade. (...) Ajudou... às vezes meus colegas gozam-me, e ajuda-me a controlar, a não partir para a violência.”</i>

	Aluna A	<i>“Tipo, os saudáveis são os que nos dão nutrientes, os que nos fazem bem à saúde e os não saudáveis, tipo, vão ao nosso organismo, fazem muitas bactérias, como chocolate, fazem muitas bactérias nos nossos dentes.”.</i>
	Aluna F	<i>“Ah, foi da vossa universidade, isso. (...) É p’ra nós sabermos aquilo que nós queremos ser no futuro e nos ajudar a ter mais escolhas.”</i>
	Aluno C	<i>“Na Índia... tipo lá, o [nome] (aluno participante) falou comigo que ele não come vaca, nem peixe, não come carne. Por isso que ele na hora do almoço ele só come batata ou arroz.”</i>
	Aluno I	<i>“Igualdade género. (...) Os homens deviam receber a mesma coisa que as mulheres, salário.”</i>
	Aluno H	<i>“Não baterem nas mulheres. Respeitar as mulheres.”</i>
	Aluna F	<i>“É, com o projeto, o professor tem me ensinado muito que a vida não é só brincadeira, mas é também aprender, né, e portar-se bem.”</i>
	Coordenadora da Escola	<i>“De uma maneira geral acho que a maioria deles deixam de ter aquela frequência na coordenação que tinham, que era quase semanalmente, iam à coordenação, tinham um tipo de comportamento menos adequado e agora acho que este ano esses alunos deixaram de o fazer.”.</i>
Perceção sobre Educação não-formal	Aluna A	<i>“Por causa que (a aula) seria mais fixe e mais divertida.”</i>
	Aluna J	<i>“Sim, por causa da sala de aula a gente vai mais lá no ponto e explica melhor e dá p’ra explicar melhor e a gente entende melhor.”</i>

	Professor de Educação Física	<i>“É diferente, eles estão mais relaxados, nós estamos mais relaxados e há ali um conhecimento deles um bocadinho diferente da sala de aula. E tempo para os conhecer.”</i>
Integração, sentido de pertencimento e conexões entre o projeto e a escola	Aluno I	<i>“(Ajudou) A adaptar-me. (...) Porque no caso que eu não ia conhecer ninguém e com o projeto eu conheci várias pessoas.”</i>
	Aluno C	<i>“Ele (colega) só começou a ir porque eu fui chamar ele. Falei: ‘fala com seu pai p’ra ver se ele deixa’.”</i>
	Diário semanal	<i>“Também são os pequenos que apresentam um comportamento de conflito entre pares e reações negativas aos resultados e acontecimentos dos jogos, ficando muitas vezes chateados e agressivos uns com os outros.”</i>
	Coordenadora da Escola	<i>“A gente vai ver menos rivalidades entre turmas. Sim, e há mais ligação entre turmas.”</i>
	Aluna D	<i>“Eu achei divertido, nós vemos com os nossos pais e... jogarmos com eles.”</i>
	Aluno E	<i>: “Gostaram. A primeira vez eles falaram que quando tivesse outro era p’ra chamar eles também. Daí quando teve outra eu fui imediatamente falar com eles.”</i>
	Presidente Associação de Pais	<i>“Mas sim, eu também acho que esta parte de envolver os pais... ajuda a comunidade. E... mas a questão é uma coisa, é que... estes projetos que tragam os pais à escola, eu não digo que são os interessados, mas digo que são os pais que estão mais atentos, que vêm à escola, participam nestes projetos, vão transmitir a outros pais.”</i>

O futebol misto e a igualdade de género	Aluna A	<i>“Mais ou menos, o menino é mais bruto, a menina é mais... ‘Ah, estou a perder, mas não faz mal’, tipo...”</i>
	Aluno B	<i>“Se as meninas esforçassem... bem, eu nem sei quanto se esforçam... mas se esforçassem o mesmo e conseguiriam o mesmo.”</i>
	Aluno I	<i>“Porque eles acham que as meninas são sempre piores da equipa E eles assim não queriam passar. (...) Tipo a [aluna] não recebeu (a bola) que nem o [aluno] e o [aluno] receberam hoje.”</i>
	Aluna J	<i>“Sim, no começo. (...) Não conheciam... e não sabiam como é que eu jogava... essas coisas.”</i>
	Aluna F	<i>“Não. Porque p’ra mim, tipo, jogar só com meninas não vai ser divertido. Tem que ser tipo, meninas e meninas. P’ra ter mais... não sei, p’ra ter mais vontade de ir, tipo, p’ra ser mais divertido. P’ra estar com todos no caso, não é? P’ra ser igualdade de género, tipo, não faz sentido ter só de meninas.”</i>
	Aluno H	<i>“Eu acho que é um grupo só para meninos e um grupo só para meninas. Para as meninas aprenderem a jogar.”</i>