

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O DESPORTO E A RECIPROCIDADE: INCLUSÃO E
TRANSFORMAÇÃO DE JOVENS E FAMÍLIAS EM
CONTEXTOS DE DESVANTAGEM
SOCIOECONÓMICA**

Ana Margarida de Albuquerque Dionísio Vieira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde – Psicologia Clínica Sistémica

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O DESPORTO E A RECIPROCIDADE: INCLUSÃO E
TRANSFORMAÇÃO DE JOVENS E FAMÍLIAS EM
CONTEXTOS DE DESVANTAGEM
SOCIOECONÓMICA**

Ana Margarida de Albuquerque Dionísio Vieira

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Minas e pela
Professora Doutora Luana Cunha Ferreira**

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde – Psicologia Clínica Sistémica

2021

Agradecimentos

À Professora Maria Minas por acreditar, incentivar e por nunca me deixar perder na desmotivação. Obrigada por partilhar comigo um olhar tão inspirador sobre o mundo!

À Professora Luana por me ter acolhido tão bem e pela incrível dedicação, apoio e orientação ao longo de todo o ano.

À minha família pelo apoio que me deram em todas as decisões que me trouxeram até aqui. Obrigada à Avó Fatinha e ao Pendura que acompanharam todos os dias e todas as horas de angústias e conquistas, mas sobretudo pelo amor e inspiração que me dão.

Ao Pedro por todo o apoio, paciência e compreensão durante estes meses tão desafiantes.

Às amigas que a faculdade me deu – ninas e palco -, por sempre me apoiarem e incentivarem a arriscar e a escolher a felicidade e o sentimento de realização.

Aos participantes e projetos envolvidos, um especial agradecimento pela participação e calorosa forma como sempre estiveram disponíveis para ajudar e contribuir para a expansão e divulgação de conhecimento.

Resumo

A adolescência constitui um período com elevado potencial de desenvolvimento, evolução e contribuição para a sociedade. Contudo, representa uma das faixas etárias com os níveis mais elevados de pobreza e exclusão social em Portugal. Considerando a reciprocidade enquanto processo-chave para a promoção do bem-estar e da justiça social, a par da crescente investigação associada ao desporto e seu potencial de desenvolvimento e inclusão social, o presente estudo visa, com base numa perspetiva sistémica, aprofundar o conhecimento existente acerca das relações e experiências de participação de jovens e famílias de contextos de pobreza em projetos de inclusão através do desporto. A partir dos dados recolhidos de jovens, pais e técnicos de três projetos, com uma metodologia qualitativa mista (entrevistas, análise de documentos, observação e conversas informais), e através de uma análise temática, os resultados sugerem o desporto enquanto veículo que potencia a inclusão social e aquisição e transferência de aprendizagens e competências para outros contextos. No entanto, as relações parecem ocupar um lugar central quanto à experiência reparadora de participar num projeto, onde são promovidos objetivos de vida, um sentido de competência, pertença, confiança e desejo de retribuir, bem como de desconstrução de rótulos e construção de novos significados. A abordagem dos técnicos é descrita como apoiante e baseada em regras, mas centrada nas forças, que, gradualmente, permite que haja uma partilha e/ou transferência de poder para o jovem, incentivando a sua participação, autonomia e colaboração. Com base nas influências multissistémicas, são sugeridas orientações para estudos futuros e para a prática, nomeadamente, ao nível da relevância de políticas públicas que contribuam para a promoção e sustentabilidade deste tipo de projetos.

Palavras-chave: inclusão; desporto; relações; contexto; reciprocidade

Abstract

Adolescence is a period with high developmental potential for evolution and contribution to society. However, this age group is one with the highest levels of poverty and social exclusion in Portugal. Considering reciprocity as a key process to promote well-being and social justice, alongside with the growing number of studies on sport and its potential to promote development and social inclusion, the aim of this study, based on a systemic lens, is to deepen the existing knowledge on the relations and experiences of youth and families from poverty contexts that take part in sports for inclusion programs. Using a thematic analysis with a mixed qualitative methodology (interviews, documents analysis, observation and informal conversations), data has been collected from youth, parents and professionals involved in all three programs. The results suggest sport as vehicle that enhances social inclusion and the acquisition of competences transferable to other contexts. Plus, relations appear to be central regarding the restorative experience of being involved in a program in which are promoted life goals as well as a sense of competence, belonging, trust, willingness to give back, deconstruction of labels and construction of new meanings. The professional's approach is portrayed as supportive, based on rules and focused on strengths, that gradually allow a sharing and/or transference of power to youth, encouraging their involvement, autonomy and collaboration. Considering the multisystemic influences, guidelines for future studies and for practice are suggested, namely, as to public policies that enhance the sustainability of similar programs.

Keywords: inclusion; sports; relations; context; reciprocity

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Enquadramento Teórico..... | 2 |
| Desvantagem socioeconómica e exclusão social | 2 |
| A adolescência em contexto de desvantagem socioeconómica | 4 |
| A intervenção baseada nas forças..... | 5 |
| O desporto como prática de intervenção e inclusão social..... | 7 |
| Método | 10 |
| Objetivos da investigação..... | 10 |
| Paradigma de investigação | 10 |
| Participantes | 11 |
| Métodos de recolha de dados e instrumentos | 11 |
| Procedimentos | 14 |
| Análise de dados..... | 15 |
| Resultados | 17 |
| Discussão | 36 |
| Referências Bibliográficas | 47 |
| Anexos | 55 |
| Anexo 1: Guião de entrevista aos jovens | 55 |
| Anexo 2: Guião de entrevista aos pais | 56 |
| Anexo 3: Grelha de observação | 57 |
| Anexo 4: Declarações de consentimento informado..... | 58 |
| Anexo 5: Listagem de categorias que emergiram da análise | 60 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Mapa conceptual de resultados..... | 17 |
|--|----|

Introdução

A pobreza é uma problemática que constitui um dos maiores desafios para a vida em sociedade. A crise causada pela pandemia veio inverter uma evolução positiva nos indicadores de pobreza que se verificava nos últimos anos em Portugal (Observatório Nacional da Luta Contra a Pobreza, 2020). A turbulência económica e a acumulação de stressores que é, frequentemente, transmitida aos jovens por gerações anteriores (Nurius et al., 2015), reflete a urgência do investimento nesta geração, destacando-se a necessidade de explorar e desenvolver caminhos inovadores ao nível das políticas e intervenções que capacitem e encorajem o desenvolvimento em comunidade (UNICEF, 2011; Wadsworth et al., 2018; Waldegrave, 2009). A adolescência, enquanto fase basilar para o desenvolvimento identitário, não é tanto um período de vulnerabilidade e stress, mas uma fase de oportunidades crucial para a maximização do potencial de desenvolvimento e contribuição para a sociedade (Dashiff et al., 2009; Jones et al., 2020). Assim, investir na adolescência é contribuir para o impedimento da perpetuação de ciclos de desvantagem e desigualdade para gerações seguintes (UNICEF, 2011). Neste sentido, e tendo em conta a procura e taxas de participação, a prática desportiva tem surgido como metodologia promissora na promoção do bem-estar de jovens em vários contextos (Bruner et al., 2021; Eime et al., 2013; Hermens et al., 2017), nomeadamente em contextos de desvantagem socioeconómica (McDonough et al., 2018; Van der Veken et al., 2020). As respostas e intervenções desenvolvidas podem ser influenciadas pelas diferentes versões da realidade construídas pelos diferentes agentes que nelas estão envolvidos (Carr & Sloan, 2003). Esta posição remete para a importância de incluir o conhecimento e experiência das próprias pessoas que vivem em situações de pobreza para um trabalho colaborativo, ao invés de respostas maioritariamente reativas e compensatórias (Nelson & Prilleltensky, 2010).

Deste modo, com base nas perspetivas ecológica e construcionista, que enfatizam o papel das interações sociais na forma como o ser humano interpreta as experiências e constrói a realidade, o presente estudo visa, através de diferentes métodos, aprofundar o conhecimento existente acerca das relações e experiências de jovens e famílias de contextos de pobreza em programas de inclusão através do desporto.

Enquadramento Teórico

Desvantagem socioeconómica e exclusão social

Atualmente, é consensual a ideia de que a pobreza não representa apenas uma escassez de recursos económicos que satisfaça as necessidades consideradas básicas. Segundo a Comissão sobre Direitos Sociais, Económicos e Culturais das Nações Unidas (2001) a pobreza pode ser definida como uma condição caracterizada por privações a nível de recursos, escolhas, segurança e poder necessários para usufruir de um nível de vida adequado ao contexto. Assim, para reconhecer os efeitos psicossociais mais amplos da pobreza, este é um fenómeno que não deve ser abordado como um estado natural e absoluto, medido exclusivamente através de indicadores objetivos, como o rendimento¹ mas sim tendo em conta os padrões de vida da sociedade em se está inserido (Duffy, 2020; Rodrigues et al., 2017). Frequentemente a pobreza é vista como uma combinação de múltiplos stressores que interagem e se alimentam mutuamente, tais como baixo rendimento económico, desemprego ou emprego precário, baixas condições habitacionais, violência comunitária, fraco suporte social, dificuldades nas relações familiares, composição do agregado familiar, entre outros (Conger et al., 2010; Nurius et al., 2015). De acordo com dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2018), Portugal é dos países considerados desenvolvidos onde é mais difícil sair de uma situação de pobreza. A título de exemplo, uma família portuguesa com baixos rendimentos pode demorar até cinco gerações para chegar a um rendimento médio, sendo que famílias monoparentais e famílias numerosas (com dois adultos e três ou mais filhos) constituem as duas tipologias de agregados familiares mais vulneráveis à pobreza ou exclusão social em Portugal (43% e 36,2%, respetivamente). Adicionalmente, é entre os 12 e os 24 anos que se encontram os níveis mais elevados de pobreza (26,4%) e exclusão social (26,3%) - faixa etária que corresponde à dos participantes desta investigação (Observatório Nacional da Luta Contra a Pobreza, 2020).

Associado à pobreza está, frequentemente o conceito de exclusão. Tem-se por exclusão social, a incapacidade de participação plena em relações e/ou atividades devido a uma falta de recursos, bens, serviços ou direitos exercidos (DESA, 2016; Rodrigues et al., 2017). Segundo Rodrigues et al. (2017), embora a vivência da exclusão seja mais lata e remeta para uma dimensão relacional e restritiva de oportunidades, afetando, por isso, indivíduos de diversos

¹ Na União Europeia, um adulto com um rendimento anual líquido abaixo dos 60% do rendimento mediano da população, encontra-se em risco de pobreza. Em 2021 o limiar de pobreza equivale a 6480€ anuais, ou 540€ mensais. Para agregados familiares, a OCDE definiu a escala de equivalência modificada que atribui um peso de 1 ao primeiro adulto de um agregado, 0,5 aos restantes adultos e 0,3 a cada criança, dentro de cada agregado. A utilização desta escala permite ter em conta as diferenças na dimensão e composição dos agregados INE (2021).

grupos sociais, pobreza e exclusão são fenómenos que se interligam e que se reforçam. Privações vividas a nível financeiro interagem com dimensões sociais e relacionais, no sentido em que a exclusão evoca uma quebra de laços e uma negação de oportunidades. Assim, se indivíduos excluídos veem as suas escolhas e oportunidades de desenvolvimento e contribuição cada vez mais limitadas, podem entrar num ciclo caracterizado por uma escassez de contactos e relações de suporte, que leva a mais isolamento, mais exclusão, mais barreiras à participação ativa na comunidade e mais pobreza (Nelson & Prilleltensky, 2010; Stewart et. al, 2009). Esta é uma visão que recai para as problemáticas estruturais e de organização da sociedade do debate individualista vs. estrutural sobre as causas da pobreza (Royce, 2019). Enquanto a visão individualista, segundo o autor, argumenta que a pobreza é um problema individual que resulta de comportamentos e fragilidades do indivíduo ou das famílias (falta de competência, determinação, valores), a visão estrutural enquadra a pobreza enquanto problema social resultante de um conjunto de decisões, não só individuais e/ou familiares, mas políticas, económicas, sociais e culturais. Assim, limitar as causas da pobreza a dificuldades individuais, denota uma tendência para adotar uma posição de culpabilização da vítima, em que as pessoas são vítimas apenas das suas próprias decisões e preferências (Nelson & Prilleltensky, 2010). Esta posição é vista, pelos autores, como levando a maior desigualdade e fragmentação da sociedade, o que constitui um obstáculo ao esforço coletivo necessário para a mudança social e estrutural.

O presente estudo alinha-se com a segunda perspetiva, considerando que é orientado pelo modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005), que reconhece o desenvolvimento enquanto produto das interações entre o indivíduo e o ambiente. Os princípios ecológicos assumem que os indivíduos não só são influenciados pelos seus contextos mais imediatos, ou seja, onde o indivíduo se insere (microsistemas) - a família, a escola e clubes/grupos em que participa -, mas também pelas relações ou processos que ocorrem entre estes contextos (mesossistema) - as relações entre a família e a escola ou os grupos - e pela interação destes níveis com sistemas mais distais (exossistema e macrosistema) - estruturas sociais, contexto político, económico ou cultural da sociedade a que se pertence. Além disso, acresce uma dimensão transversal, a dimensão do tempo (cronossistema), que reflete os processos de estabilidade e mudança do ciclo de vida do indivíduo, da família e dos outros contextos (Bronfenbrenner, 2005). O valor deste modelo para a psicologia comunitária reside na capacidade de contextualizar os desafios que indivíduos em condição de pobreza enfrentam ao longo do tempo e nos diversos níveis de análise, começando pela influência do contexto

socioeconómico nos restantes sistemas, particularmente a nível individual e dos contextos proximais.

Neste sentido, a investigação tem demonstrado as influências da pobreza e da exclusão no bem-estar e desenvolvimento de indivíduos e famílias. Segundo Nelson e Prilleltensky (2010), o bem-estar é a combinação e interação sinérgica de aspetos positivos que ocorrem a vários níveis: (1) individual, em que o bem-estar se manifesta através de controlo, poder de escolha, competência, autoestima e uma identidade positiva; (2) relacional, em que o nível individual se integra numa rede de relações de suporte, enquanto membro ativo da comunidade onde existe liberdade de participação e de contribuição; (3) social, em que o indivíduo tem acesso aos recursos e serviços básicos, existindo um sentido de segurança, comunidade e coesão social. Para os autores, estas são dimensões necessárias para uma vida digna. No entanto, a acumulação de stressores associados à pobreza e à exclusão surgem como elementos impeditivos do bem-estar e do desenvolvimento pleno, sendo comum o surgimento de sentimentos de vergonha, impotência, dúvida e falta de controlo sobre a vida (Carr & Sloan, 2003; Damelang & Kloß, 2013). Tais sentimentos, juntamente com baixas expectativas e mensagens de desvalorização transmitidas pela sociedade (Nelson & Prilleltensky, 2010) podem resultar no desenvolvimento de autoperceções negativas (Damelang & Kloß, 2013).

A adolescência em contexto de desvantagem socioeconómica

A adolescência representa uma fase de particular vulnerabilidade aos efeitos supramencionados, dada a sua centralidade para o desenvolvimento identitário (Dashiff et al., 2009; Observatório Nacional da Luta Contra a Pobreza, 2020). Além destes efeitos, Stewart et al. (2009) sugerem ainda que a própria vivência do estigma pode levar ao autoisolamento. Quer isto dizer que indivíduos que antecipam, em determinadas situações, a ameaça da discriminação, podem lidar com esta através da alienação (Damelang & Kloß, 2013). Tais comportamentos de evitamento do contacto social podem preservar a autoestima a curto-prazo, uma vez que funcionam como estratégias de coping que permitem a proteção do jovem de situações discriminatórias (Stewart et al., 2009), mas acarretam implicações relacionais a longo-prazo, visto que levam a maior exclusão e isolamento social (Carr & Sloan, 2003; Nelson & Prilleltensky, 2010; Stewart et al., 2009). Sendo a adolescência um período do ciclo vital da família de elevada abertura ao exterior e alargamento relacional (Alarcão, 2000), estas implicações podem ter uma forte influência nos jovens uma vez que restringem as oportunidades de socialização e de criação de redes de suporte fundamentais nesta fase de desenvolvimento (Nelson & Prilleltensky, 2010). Além disso, podem ainda crescer

sentimentos de inferioridade devido à consciência das dificuldades económicas da família e impossibilidade de participação em atividades com pares (Dashiff et al., 2009); ou sentimentos de desesperança em relação à incerteza quanto ao futuro, que pode levar a um maior envolvimento em comportamentos de risco (Bolland, 2003; Royce, 2019). Neste sentido, considerando que uma das formas como o ser humano aprende a interagir e a comunicar é a modelagem, usando como referência os grupos a que pertence (Waldegrave, 2009), as redes de suporte podem ter um papel central na forma como um adolescente é capaz de experienciar sentimentos de pertença e de inclusão na sociedade (Marivoet, 2014). Desta forma, a integração em grupos aceitantes e validantes constitui um fator protetor e promotor de bem-estar. Por oposição, a exclusão e falta de suporte constituem fatores de risco que remetem para um nível coletivo de insegurança e falta de confiança, nomeadamente nas estruturas comunitárias (Carr & Sloan, 2003).

A intervenção baseada nas forças

Sousa et al. (2006) referem que a abordagem a indivíduos e famílias de contextos de desvantagem económica e social, na cultura Ocidental, tem uma linguagem dominante focada nos défices, derivada das construções sociais patologizantes e multiproblemáticas que descrevem estes contextos. Apesar de serem inegáveis os diversos desafios que estas condições impõem, todas as famílias têm competências (De Shazer et al., 1986). No entanto, a intervenção tende a organizar-se em função dos problemas que existem (Sousa et al., 2006). Assim, o desenvolvimento e procura por soluções, por parte do profissional enquanto especialista, pode ser interpretada como desqualificante e limitativa da participação e influência da pessoa no seu próprio trajeto de vida (Sousa et al., 2006). Numa abordagem assistencialista, é a competência do profissional que sobressai. Deste modo, tais padrões de interação podem levar a que tanto os profissionais como as famílias assumam que os recursos dos profissionais são a melhor resposta para a vida das famílias, podendo dificultar a valorização das competências e gerar conflito ou dependência. Por outro lado, as ações dos profissionais podem resultar em efeitos capacitantes e encorajadores, potenciados por uma forma de pensar e de agir que reconhece, apoia e amplifica uma participação colaborativa (Sousa et al., 2006). O papel do profissional é, então, o de aceder às competências e recursos que todas as famílias têm e otimizá-los, com respeito, validação e confiança na família enquanto especialista das experiências que já viveu (De Shazer et al., 1986). Perceber este contraste a nível da abordagem enfatiza o papel das interações sociais na forma como se interpretam as experiências e se constrói a realidade. As duas abordagens não têm de ser incompatíveis, mas as respostas a dar devem considerar as

diferentes versões da realidade construídas pelos diferentes agentes que nelas estão envolvidos (Carr & Sloan, 2003), dando voz e oportunidades para os indivíduos se expressarem (Nelson & Prilleltensky, 2010).

Com base nas experiências e perspectivas de indivíduos e comunidades de vários países, Minas et al. (2018), trazem para primeiro plano da área do desenvolvimento comunitário em contextos de pobreza, a reciprocidade enquanto processo-chave para a promoção do bem-estar e da justiça social. O conceito de reciprocidade refere-se à interdependência entre participantes de um sistema social, na qual existe um compromisso de ser útil ao outro, de dar e receber (Kelly et al., 2000). O referencial teórico que emergiu da investigação de Minas et al. (2018) – Modelo Teórico das Dinâmicas da Reciprocidade – sugere que a reciprocidade é caracterizada por seis propriedades que devem ser alimentadas nas relações: *informalidade*; *abertura* para integrar sugestões; *balanço de poder* e partilha de recursos e liderança; *identificação* com o outro e união em torno de objetivos comuns; *influência* mútua; e *congruência* em todos os processos, decisões e relações. Assim, em função destas propriedades, o modelo identifica três trajetórias da reciprocidade nas relações: vertical, diagonal e horizontal. Cada trajetória envolve um tipo de relação diferente entre participantes e profissionais, sendo que: 1) as relações verticais são caracterizadas por baixos níveis de reciprocidade e relações assimétricas com divergências acentuadas a nível de poder e influência do profissional (unidirecional); 2) as trajetórias diagonais representam fases de transição que evoluem em paralelo, de um estilo de interação mais vertical para um estilo mais horizontal em que, por um lado, os profissionais abdicam do seu poder e desenvolvem abertura para serem influenciados e, por outro, os beneficiários dos programas começam a tomar mais controlo sobre a sua vida, através da sua agência e proatividade; 3) nas relações horizontais as propriedades da reciprocidade estão maximizadas, ou seja, as dinâmicas de interação são caracterizadas por trocas bilaterais e equilibradas de empatia, vulnerabilidade, afeto, respeito e humor. Além disso, os autores sugerem diferentes tipologias de programas que formam, entre si, um contínuo de complexidade crescente. Os programas de assistência têm um foco predominante na satisfação de necessidades básicas e, por isso, as relações são pautadas pela verticalidade e formalidade, uma vez que os profissionais apenas desempenham papéis de providenciar recursos. Nos programas de promoção as relações passam a ser relações de mentoria, visto que têm como objetivos o aumento da confiança e a construção do sentido de agência dos participantes. Quando profissionais e participantes se envolvem em relações de colaboração, passamos para programas de Co-construção, em que há um desenvolvimento do sentido de pertença e desejo de contribuição, ou para programas de Transformação Social, em que se pretende o

envolvimento dos participantes na mudança de estruturas sociais. O processo de construção da reciprocidade encoraja, assim, um crescente aumento da confiança, colaboração e sentido de responsabilidade partilhada entre os vários atores e sistemas envolvidos, que permite direcionar o olhar para além de lentes e discursos polarizados. Este modelo oferece orientação para a identificação dos tipos de programas mais adequados, tendo em conta os desafios de desenvolvimento específicos dos indivíduos ou comunidades e, também, os fatores individuais e estruturais associados ao contexto (Minas et al., 2018; Minas et al., 2020).

O desporto como prática de intervenção e inclusão social

O desporto tem vindo a ser cada vez mais utilizado enquanto ferramenta de intervenção junto de crianças e jovens (Anderson-Butcher et al., 2018; Newman, 2020). Embora a família e a escola assumam um papel central na promoção de aprendizagens, Marivoet (2014) realça os contextos desportivos enquanto espaços da esfera social dos jovens capazes de promover o bem-estar e aproximar comunidades e culturas. De facto, o desporto encontra-se entre as atividades mais procuradas por jovens em vários países (Holt et al., 2020). No entanto, jovens de contextos de desvantagem socioeconómica são vulneráveis à exclusão neste tipo de atividades quando veem limitado o seu acesso devido ao investimento financeiro necessário que lhes é usual (Damelang & Kloß, 2013; Super et al., 2018; Vandermeerschen et al., 2017). Assim, programas comunitários baseados no desporto podem constituir um veículo para a inclusão, não só por serem acessíveis financeiramente, mas também pela adoção de práticas e metodologias colaborativas (Van der Veken et al., 2020; Vandermeerschen et al., 2017).

Vários projetos têm assumido uma abordagem focada no desenvolvimento positivo, ou seja, baseada nos recursos e procurando desenvolver as forças, competências e relações que contribuem para o bem-estar dos jovens (Newman et al., 2020). Os programas de desporto integram, frequentemente, práticas focadas no desenvolvimento positivo dos jovens, para que, através das atividades e experiências vividas em ambientes supervisionados por adultos, adquiram competências atléticas, mas também, individuais e sociais (Anderson-Butcher et al., 2018; Holt et al., 2017). Revisões sistemáticas que abordam a relação entre o desporto e o desenvolvimento positivo, suportam a ideia de que intervenções que utilizam o desporto como ferramenta de intervenção podem ser eficazes na promoção do bem-estar (Bruner et al., 2021; Eime et al., 2013; Hermens et al., 2017; Holt et al., 2017). Eime et al. (2013), com base em, maioritariamente, estudos quantitativos, referem que, entre os benefícios psicossociais mais comuns para crianças e adolescentes, encontram-se melhorias na autoestima, melhorias em competências sociais, maior autoconfiança e redução de sintomas depressivos. Contudo, a

revisão de Eime et al. (2013) não faz uma distinção entre jovens de contextos vulneráveis e de contextos não vulneráveis, o que limita a possibilidade de generalizar os seus resultados para outras populações. Assim, numa revisão sistemática realizada por Hermens et al. (2017), com estudos qualitativos e quantitativos sobre o desenvolvimento de competências em programas de desporto que incluem jovens de contextos de desvantagem socioeconómica, sugere-se que, de forma geral, os jovens desenvolvem pelo menos uma das seguintes competências: autoestima, autoconfiança, competências de resolução de conflitos e competências sociais. A investigação neste contexto aponta, ainda, para perceções mais positivas em relação ao futuro (Ullrich-French & McDonough, 2013) e para o potencial do desporto no veicular do sentido comunitário e de pertença a um grupo (Marivoet, 2014; Van der Deken, 2020). No entanto, Evans et al. (2017) alertam para a necessidade de reflexão sobre se diferentes resultados podem derivar de diferentes *settings* ou modalidades desportivas (citado por Newman et al., 2020).

Com base em estudos qualitativos, a revisão de Holt et al. (2017) sugere melhorias a nível académico, maior persistência, responsabilidade e liderança e melhores competências comunicacionais nos jovens. Contudo, apenas alguns dos estudos incluíram participantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos e, de forma geral, os restantes estudos apresentam algumas limitações metodológicas. Especificamente, os procedimentos relativos à amostragem não foram descritos e/ou não especificaram os critérios de seleção dos participantes, não havendo clareza suficiente nos dados que permita fazer esta distinção a nível sociodemográfico. No entanto, esta revisão resultou na construção de um modelo de desenvolvimento positivo através do desporto que enfatiza os programas de desporto como microssistemas cujo impacto é influenciado não só pelas características dos próprios participantes, mas também pelos sistemas mais distais, reconhecendo, assim, a importância do contexto socioeconómico. Além disso, o modelo realça a importância da qualidade das relações desenvolvidas nos programas para um efetivo desenvolvimento destes resultados, nomeadamente: (1) as interações com os pares que, segundo Van der Veken et al. (2020), podem ter um papel emancipatório quando existe a responsabilidade de se cuidarem entre si; (2) o envolvimento dos pais; (3) as relações com os adultos responsáveis pelos programas. Efetivamente, já Li e Julian (2012) haviam destacado, a propósito de programas e intervenções realizadas com jovens em contextos de risco, a centralidade do conceito de relações de desenvolvimento, que são caracterizadas por interações recíprocas complexas em que o equilíbrio de poder gradualmente muda a favor da criança ou jovem. Segundo os autores, estas relações constituem a substância ativa para o desenvolvimento e bem-estar dos jovens e são uma lente essencial para analisar a qualidade das relações. De facto, estudos qualitativos recentes têm-se debruçado sobre esta dimensão

relacional, sobretudo focando-se na compreensão das relações entre jovens de contextos socioeconómicos desfavorecidos com os profissionais dos programas (Debognies et al., 2019; McDavid & McDonough, 2019; McDavid & McDonough, 2020; McDonough et al., 2018). Os principais resultados sugerem que o estabelecimento de relações de confiança, que são atentas, apoiantes (McDavid & McDonough, 2019), autênticas, focadas em necessidades e ambições (Debognies et al., 2019), contribuem para transformações positivas nos jovens (McDavid & McDonough, 2020). No entanto, estes resultados são baseados, maioritariamente, nas perspetivas dos profissionais e não dos próprios participantes, o que vai ao encontro da maioria da investigação na área que adota uma perspetiva frequentemente apenas focada no adulto e constitui uma lacuna na literatura (Newman, 2020; Super et al., 2018).

Holt et al. (2020) sugerem, para futuras investigações, um foco nos processos e interações pessoa-contexto. Tendo em conta as perspetivas sistémica e construcionista adotadas no presente estudo, a investigação beneficia da integração de perspetivas de vários informantes como os técnicos e os pais, de forma a melhor aceder às competências adquiridas ou experiências de bem-estar que a investigação sugere que várias vezes são transferidas para outros contextos (McDonough et al., 2018; Newman, 2020). Uma vez que as mudanças e as transformações são processos coletivos que envolvem o sistema como um todo e, portanto, são indissociáveis das dinâmicas relacionais deste todo (Alarcão, 2000), este estudo visa não só aceder à perspetiva dos jovens acerca do impacto percebido em si, mas também a nível relacional, tendo como base o Modelo Teórico das Dinâmicas da Reciprocidade (Minas et al., 2018), e a nível social. Neste sentido, a investigação refere a relevância de continuar aprofundar o conhecimento acerca da forma como estas experiências e competências são desenvolvidas e transferidas para outros microssistemas da vida destes jovens (Anderson-Butcher et al., 2018; Hermens et al., 2017; Newman, 2020; Super et al., 2018), sendo útil a integração de outros informantes, especificamente os pais (McDonough et al., 2018).

Apesar do número crescente a nível de investigação nesta área, verifica-se, ainda, a necessidade de aceder às perceções dos próprios jovens acerca das relações estabelecidas nos programas, nomeadamente entre jovens e técnicos (Debognies et al., 2019; McDonough et al., 2018; McDavid & McDonough, 2019), e que fatores das relações e dos programas, em geral, são percebidas como centrais a nível do impacto no jovem. (Hermens et al., 2017). Assim, com o propósito de colmatar as lacunas suprarreferidas, a presente investigação visa perceber “*De que forma são percecionadas as relações e as experiências de transformação de jovens e famílias de contextos de desvantagem socioeconómica que participam em projetos de inclusão social através do desporto?*”.

Método

Objetivos da investigação

Para dar resposta à questão de investigação que orienta este estudo, e considerando que se pretende aprofundar o conhecimento acerca de um fenómeno pouco explorado junto de uma determinada população (Marshall & Rossman, 2016), em que a recolha dos dados é realizada num momento específico do tempo (Creswell, 2009), este é um estudo exploratório qualitativo transversal que tem como principais objetivos: (1) explorar as potencialidades e benefícios individuais e sociais destes projetos, na perspetiva dos participantes e suas famílias; (2) analisar o funcionamento e a natureza dos projetos à luz do modelo teórico das dinâmicas da reciprocidade.

Para a consecução dos dois principais objetivos, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (1) explorar perceções e atribuições acerca das transformações individuais, relacionais e/ou sociais sentidas no decurso da participação no projeto; (2) conhecer vivências nos projetos e expectativas dos jovens para o seu percurso de vida; (3) compreender os processos de reciprocidade associados à participação em cada projeto; (4) explorar vivências e perceções dos pais sobre o impacto do projeto nos filhos e no sistema familiar.

Paradigma de investigação

A investigação qualitativa é uma atividade que transforma o mundo numa série de representações em que o investigador tenta compreender e fazer sentido dos fenómenos à luz dos significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin & Lincoln, 2011). Desta forma, é o sistema de crenças do investigador ou a sua visão sobre o mundo - paradigma de investigação - que guia, orienta e informa o processo de investigação (Denzin & Lincoln, 2011). Tendo em conta que o propósito deste estudo passa por conhecer as experiências e realidades descritas por diversos informantes, o quadro de referência que guia e orienta a presente investigação é o Construcionismo Social. Segundo Gergen (1985), a investigação baseada no construcionismo social foca-se em explicar processos através dos quais os indivíduos descrevem ou entendem a realidade em que estão inseridos. Neste sentido, considerando que o conhecimento resulta de processos, trocas e construções coletivas de significados, isto é, os significados são socialmente construídos, a linguagem de uma pessoa sobre a realidade pode não representar necessariamente um reflexo ou um mapa do mundo. Assim, uma consciência de multiplicidade prevalece: existem múltiplas formas de entender o mundo, múltiplos significados atribuídos, múltiplos valores, múltiplas metodologias e múltiplas realidades, o que leva a um interesse e possibilidade de explorar visões de vários contextos distintos (Yang & Gergen, 2012). Por este

motivo, esta investigação interessa-se por explorar as realidades de diferentes projetos, descritas pela voz de vários informantes-chave dessas realidades, através de diferentes métodos que permitem aceder a múltiplos pontos de vista - aspetos metodológicos valorizados e sustentados pelo paradigma social construcionista (Yang & Gergen, 2012).

Participantes

Vinte participantes ($N=20$) fizeram parte da amostra total deste estudo, sendo que todos estavam inscritos em um, de três, projetos desportivos. No total, a amostra foi constituída por nove profissionais dos projetos (cinco do género masculino e quatro do género feminino), oito jovens (cinco do género masculino e três do género feminino) e três mães. Nove participantes eram da região Norte ($n = 9$), oito da Área Metropolitana de Lisboa ($n = 8$), dois do Alentejo ($n = 2$) e um da região Centro ($n = 1$), sendo que dezanove tinham nacionalidade portuguesa e um tinha nacionalidade brasileira. A nível da identificação étnica/cultural/racial, foram incluídos dezoito participantes caucasianos e dois racializados.

De cada projeto foram incluídos entre dois a três jovens de acordo com critérios de inclusão a nível de idade ($M = 17.8$, $SD = 2.7$) e tempo de participação ($M = 6.4$, $DP = 1.4$). Destes, quatro terminaram a escolaridade obrigatória ($n = 4$) e um não terminou ($n = 1$), estando dois desempregados ($n = 2$) e um empregado por conta de outrem, frequentando o ensino superior ($n = 1$). Os restantes jovens frequentavam o 3º ciclo ($n = 2$) ou o ensino secundário ($n = 1$). De forma semelhante, em cada projeto foi incluída uma mãe, com idades compreendidas entre os 40 e os 52 anos ($M = 44.3$, $DP = 6,6$). Apenas uma era mãe de um dos jovens que participou neste estudo, as restantes eram mães de jovens inscritos nos projetos que não participaram no estudo. Todas trabalhavam por conta de outrem ($n = 3$), estando uma em situação de layoff ($n = 1$). Em média, os participantes tinham um rendimento familiar mensal de 900€, sendo as composições dos agregados compostas sobretudo por famílias de coabitação monoparental e famílias numerosas. Por fim, três profissionais de cada projeto participaram nesta investigação, com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos ($M = 36.7$, $DP = 6.7$). Todos estavam envolvidos nos projetos há mais de dois anos ($M = 7.2$, $DP = 2.9$), havendo técnicos formados em intervenção social ($n = 3$) e em educação física e desporto ($n = 2$), psicólogos ($n = 2$), gestores ($n = 1$) e professores ($n = 1$).

Métodos de recolha de dados e instrumentos

Considerando que o mundo e os fenómenos investigados são constituídos por múltiplas dimensões que podem coexistir, existem também várias formas de entender e questionar os fenómenos que podem contribuir para uma melhor compreensão desta complexidade social

(Mason, 2006). Tendo em conta que este é um estudo qualitativo exploratório, foram selecionados diferentes métodos de recolha, uma vez que a combinação de metodologias reflete uma tentativa de compreender aprofundadamente um determinado fenómeno (Flick, 2009). Assim, foram combinados: a entrevista, a observação, a análise documental e as conversas informais, com uma lógica de integração multidimensional que argumenta que diferentes métodos possuem potenciais distintos. Assim, os dados foram explorados num todo, ou seja, de forma coletiva, ao invés de estarem perfeitamente integrados e onde cada um se destinasse a explicar uma parte específica do fenómeno como se de um puzzle se tratasse (Mason, 2006).

Entrevistas

Assim, por um lado, para aceder a perceções e significações sobre as experiências vividas por jovens e famílias nos projetos, é importante a utilização de métodos como a entrevista, que acedem a estas dimensões (Brinkmann & Kvale, 2015). Especificamente, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas devido à flexibilidade que concede à interação (O’Leary, 2004). Por não terem uma estrutura rígida, permitem que a entrevista se aproxime de um estilo coloquial em que o investigador pode escolher aprofundar novos temas introduzidos pelo próprio participante, concedendo a oportunidade de se tornar um processo de co-construção de conhecimento (Brinkmann & Kvale, 2015; O’Leary, 2004). Contudo, existem desafios que se colocam à condução de entrevistas, nomeadamente, dificuldades na comunicação, proteção da privacidade ou diferenças de poder sentidas pelo participante (Creswell, 2009; Creswell & Poth, 2018; O’Leary, 2004). Por este motivo, e tendo em conta a amostra deste estudo, é fundamental um cuidado direcionado ao estabelecimento de um ambiente confortável e colaborativo entre entrevistador e entrevistado (Creswell & Poth, 2018).

Para a condução das entrevistas foram construídos dois guiões de entrevistas. O guião da entrevista aos jovens (Anexo 1) é constituído por três principais blocos temáticos: o primeiro tem o objetivo de compreender a sua experiência de integração no projeto e sentido de pertença ao grupo; o segundo para conhecer o seu percurso no projeto, as perceções sobre as relações desenvolvidas e as transformações sentidas; o terceiro para explorar o contributo do projeto para o propósito de vida dos jovens. Exemplos de questões colocadas aos jovens foram: “*Como é fazer parte deste grupo?*”; “*Descreva a forma como recomendaria o projeto a um amigo, caso quisesse aliciá-lo a inscrever-se.*”. Por outro lado, o guião das entrevistas às mães (Anexo 2) é constituído por dois principais blocos temáticos: um sobre a experiência do/da filho/a no projeto e a forma como perceciona o projeto na vida do filho; outro sobre a sua própria experiência no projeto e a forma como perceciona o impacto do projeto na sua vida e no sistema

familiar. Alguns exemplos de questões colocadas foram: “*O que acha que o projeto significa para a/o sua/seu filha/filho?*”; “*Como é que a participação do/da seu/sua filho/filha no projeto gera em si algum tipo de transformação ou influência?*”. Um último bloco, comum a ambos os guiões, teve como objetivo a recolha de informação sociodemográfica do participante.

Observação

A observação, que é um ato de ver um fenómeno no contexto natural dos participantes, é um método que se baseia fundamentalmente em comportamentos concretos, ao contrário da entrevista (O’Leary, 2004). Embora a observação participante tenha a vantagem de permitir uma maior integração do investigador na comunidade que está a observar e, assim, ter acesso às experiências de forma mais vivencial, enquanto investigador, é importante ter sensibilidade ao contexto e preferências dos participantes relativamente a esta integração (Flick, 2009). Por este motivo, e devido à situação epidemiológica no momento em que a observação foi realizada, optou-se por observar de forma não-participante, que tem a vantagem de, pela não interferência do investigador, o ambiente observado ser mais fiel ao contexto natural (Creswell, 2009; O’Leary, 2004). A observação deve, assim, ser sustentada pelos objetivos e questões de investigação, adequando-se quando é pretendido um registo detalhado e mais objetivo de interações e acontecimentos que ocorrem em contextos específicos num determinado momento. Desta forma, é um método que pode adicionar uma perspetiva complementar aos dados mais subjetivos recolhidos através das entrevistas (Flick, 2009). Uma vez que alguns dos objetivos desta investigação passam por compreender o funcionamento do projeto e processos relacionais e interacionais associados, a observação teve como base uma grelha de observação semiestruturada (Anexo 3), com o objetivo de descrever os espaços, os comportamentos, os papéis e as interações entre os membros dos projetos.

Conversas Informais

A utilização de conversas informais com os participantes surge muitas vezes associada ao método observacional, uma vez que estas conversas são vistas como oportunidades que adicionam contexto e autenticidade aos dados, dado o seu *setting* variável e informal (O’Leary, 2004). Frequentemente, estas conversas decorrem com o intuito de recolher opiniões ou aprofundar o conhecimento sobre determinado tema (Swain & Spire, 2020). Neste estudo, as conversas informais foram pouco estruturadas, realizadas apenas com os profissionais dos projetos.

Análise documental

A combinação dos métodos supramencionados com análise de documentos, proporciona uma compreensão aprofundada e holística acerca da cultura e complexidade dos projetos. A análise documental olha para documentos enquanto fontes de dados relevantes para o estudo, em que o investigador recolhe, revê, interroga e analisa várias formas de texto presentes (O’Leary, 2004). Neste estudo, os documentos utilizados são relatórios ou testemunhos disponibilizados pelos projetos, que reúnem reportes das atividades desenvolvidas, dos ideais, objetivos e resultados pensados e desenvolvidos pelos profissionais. Segundo Creswell (2009), os documentos têm a vantagem de utilizar a linguagem dos participantes que produzem dados refletidos sobre os fenómenos e outra forma de representar aquela realidade. Neste sentido, e tendo em conta o paradigma adotado nesta investigação, esta combinação permite melhor contextualizar o conhecimento e as realidades descritas, uma vez que se tem em consideração as várias dimensões e construções sociais envolventes (Gergen, 1985).

Procedimentos

O projeto de investigação foi submetido e aprovado com parecer favorável pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, antes de iniciar a recolha de dados. Além disso, todos os participantes, ou responsáveis legais dos participantes, foi entregue ou enviada a Declaração de Consentimento Informado (Anexo 4), que foi assinada e devolvida à investigadora antes da realização da entrevista ou conversa. No início da recolha, os objetivos da investigação, a autorização para gravação do áudio e questões deontológicas foram novamente explicadas, sendo que todos deram o seu consentimento.

De forma a aceder aos participantes desta investigação, foi realizada uma seleção dos projetos que se baseou em dois critérios: (1) utilização do desporto como ferramenta de intervenção social; (2) integração de crianças e jovens em contextos de desvantagem socioeconómica. Para esta seleção foram tidos em conta recomendações de profissionais que tinham conhecimento sobre os projetos em causa. Desta forma, foi enviado, primeiramente, um email com um pedido de colaboração aos coordenadores dos projetos selecionados, sendo que no final, três projetos aceitaram a colaboração. Após reuniões com os coordenadores, com o intuito de esclarecer os objetivos, procedimentos e questões éticas e deontológicas subjacentes à investigação, estes fizeram uma seleção de documentos (posteriormente partilhados para a análise documental) e potenciais informantes-chave de acordo com os

seguintes critérios de inclusão: (1) os jovens e famílias estarem inseridos em contextos de desvantagem socioeconómica; (2) os jovens terem idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos; (3) todos os informantes terem um tempo de participação no projeto superior a dois anos. Assim, esta recolha foi realizada através de uma amostragem teórica com seleção de informantes-chave que mais estivessem familiarizados com o funcionamento e impacto dos projetos (Corbin & Strauss, 2008). Não só a amostra foi recolhida com base em critérios teóricos pré-definidos, como foi realizado um movimento pendular entre recolha, transcrições e início de análise, sendo que o conteúdo de uma entrevista guiava, geralmente, a entrevista ou conversa seguinte no sentido de aprofundar o que resultou da anterior (Corbin & Strauss, 2008).

Com um dos projetos, a recolha de dados foi feita presencialmente e, por isso, as entrevistas foram realizadas nas suas instalações, num local privado e confortável, respeitando as regras de segurança e distanciamento físico recomendadas pela Direção Geral de Saúde. A observação e conversas informais decorreram no espaço da sede e no campo, durante um treino, com recurso à grelha de observação. Com os restantes projetos, a recolha de dados foi realizada online, devido à situação epidemiológica do país e retorno ao confinamento obrigatório, pelo que não foi possível a observação. Neste contexto, os coordenadores, após contactarem alguns informantes-chave para conhecer a disponibilidade para participar no estudo, mediaram o contacto com a investigadora de forma a poder contactar os participantes e agendar as entrevistas e conversas. Assim, foram realizadas sete entrevistas através de videochamadas, via *Zoom*. No total, as entrevistas com os jovens duraram, em média, 51 minutos e com as mães, duraram, em média, 35 minutos. O áudio de todas as entrevistas foi gravado, assim como o das conversas informais, em consonância com os princípios éticos e deontológicos que asseguram a confidencialidade dos participantes, o direito à não-resposta, a possibilidade de desistência e de acesso a informação pós-estudo. Todas as entrevistas e conversas informais foram transcritas na íntegra, sendo que, para salvaguardar a sua privacidade, todos os nomes ou aspetos identificadores revelados ao longo das entrevistas foram modificados, exceto os nomes dos projetos envolvidos, de acordo com a vontade e autorização dos projetos.

Análise de dados

O método de análise utilizado na presente investigação foi a análise temática que, através de uma organização e descrição de dados qualitativos, permite identificar, analisar e apresentar padrões de significado, de forma sintética e interpretativa (Braun & Clarke, 2006). Sintética, mas detalhada e guiada pelos objetivos e questões de investigação, e interpretativa no sentido de o investigador pensar e explicar os fenómenos em estudo, não ficando unicamente

pela fase mais descritiva do processo. De forma a chegar a uma fase interpretativa e de construção de significados, o processo de análise temática passa por vários movimentos de avanços, recuos, organizações e reorganizações dos dados (Braun & Clarke, 2006). A primeira fase começa com a familiarização dos dados que, na presente investigação, se iniciou com a transcrição integral das entrevistas, refletindo e anotando potenciais categorias e ideias emergentes. À medida que as conversas e entrevistas foram sendo realizadas e transcritas foram, também, importadas para o software de análise *NVivo 12*, de forma a iniciar a segunda fase do processo de análise temática. Esta fase visa gerar as primeiras codificações que, neste caso, foram geradas de forma indutiva e semântica. Quer isto dizer que as categorias foram codificadas a partir dos próprios dados, com denominações que identificam características explícitas dos excertos, tentando não partir de orientações teóricas, temas do guião ou interpretações e pré-conceitos do investigador (Braun & Clarke, 2006). A única exceção foi relativamente à categoria da Reciprocidade, que foi organizada em função das suas propriedades, de acordo com a investigação de Minas et al. (2018). Durante todo este processo houve uma progressão da forma de olhar para os dados, partindo de uma análise maioritariamente semântica e descritiva dos significados mais explícitos e salientes, para uma análise latente, que requer uma maior interpretação e reflexão sobre o significado e implicações dos dados. Com o aumento do número de categorias e documentos analisados, deu-se início à terceira fase de análise, em que começou a haver uma identificação de padrões entre categorias (e.g. “Mais à vontade para comunicar” e “Saber ouvir”) que poderiam formar, em conjunto, categorias mais abrangentes (e.g. “Comunicação positiva”). A quarta fase corresponde à fase em que se dá a revisão dos temas e uma reformulação da árvore de categorias (Braun & Clarke, 2006). Com a identificação de categorias semelhantes e/ou repetidas deu-se a união de algumas categorias e sua transformação em temas. Com uma análise da homogeneidade interna das categorias, através da leitura dos nós codificados em cada uma e com o recurso às matrizes de codificação do software, deu-se a divisão de categorias heterogéneas, bem como a união de categorias semelhantes. As matrizes possibilitaram ainda a análise e reflexão das relações existentes entre categorias, facilitando, conseqüentemente, o processo de reorganização e definição dos principais temas e subtemas que permite identificar uma narrativa coerente sobre a história destes dados – a quinta fase de definição e nomeação de temas. Métodos de comparação constante entre os dados de diferentes entrevistas e participantes, observações, memos e categorias criadas, foram utilizados de forma a indagar por semelhanças e diferenças nos dados (Corbin & Strauss, 2008). Assim, e em conjunto com sessões de auditoria realizadas com as orientadoras desta Dissertação - de forma a refletir sobre os dados -, estes métodos

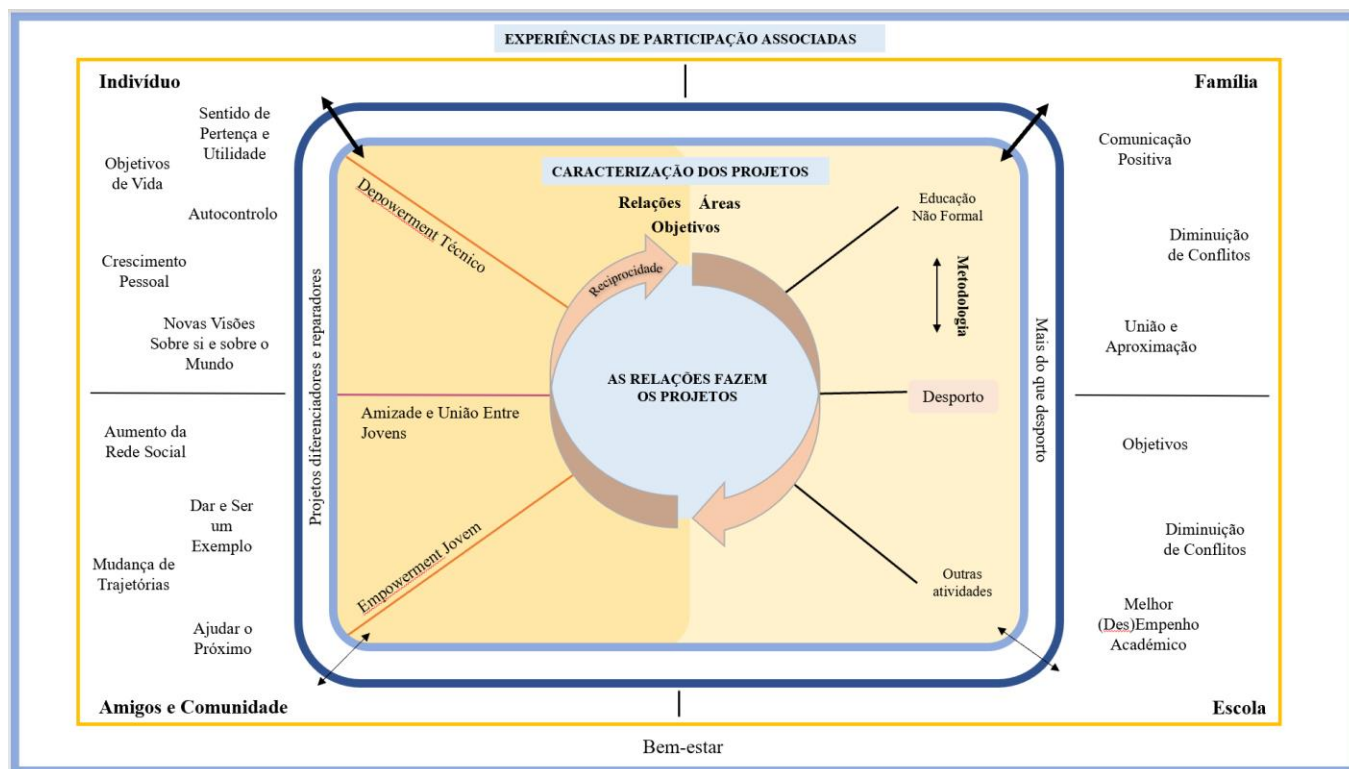
contribuem para o rigor, solidez e validade da análise, remetendo para um dos critérios de qualidade a ter em consideração na investigação qualitativa, segundo as *Qualitative Research Review Guidelines*. Após estas fases, deu-se início à tarefa de registar por escrito esta narrativa de análise, que será apresentada na secção seguinte – Resultados.

Resultados

Neste capítulo são explicados os principais resultados inferidos a partir da análise dos dados (Figura 1). Desta análise resultaram três principais temas – a **Caracterização dos Projetos** (29/3286), **As Relações Fazem os Projetos** (26/405) e as **Experiências de Participação Associadas** (29/2786). Em conjunto, estes temas permitem compreender a perceção dos participantes acerca da sua experiência nos projetos em que estão inseridos, considerando a sua descrição e reflexão acerca do funcionamento dos projetos, bem como dos benefícios e potencialidades associados.

Figura 1

Mapa conceptual de resultados



Para uma melhor leitura e compreensão dos resultados, cada categoria ou subcategoria será acompanhada do número de participantes ou documentos que a mencionaram (fontes) e do número de vezes que foi referida no total (referências). Além disso, citações dos

participantes irão ser apresentadas e identificadas através do número do participante, pelo género do participante e pela idade (eg.: P1/F/15). Quando as citações forem referentes a documentos analisados serão identificadas com a letra D e o número do documento (eg.: D1).

Caracterização dos Projetos

O tema da **Caracterização dos Projetos** (29/3286) engloba a perceção dos participantes desta investigação (e presente documentação analisada) acerca das características que descrevem a organização e funcionamento dos projetos. Este tema foi organizado em função do cruzamento de duas principais categorias: uma estrutural e outra focada na descrição do conteúdo. A que cumpre a função que identifica e descreve o conteúdo é a categoria dos **Processos** (29/1826). Esta categoria reflete vários dos processos que caracterizam os projetos, ou seja, tudo o que é inerente à atividade, práticas e interações vividas nos projetos. Existem ainda **Dimensões** (29/1460) que caracterizam o projeto a nível de estrutura e organização - em termos de **Objetivos dos Projetos** (12/62) e **Áreas e Metodologia dos Projetos** (28/689) - e a nível da abordagem e práticas utilizadas - **Relações** (27/709). Assim, os principais resultados da análise a este tema derivam do cruzamento dos Processos com estas Dimensões, permitindo identificar as perceções dos participantes acerca dos processos-chave que consideram caracterizar os projetos e que dimensões mais contribuem para a promoção destes processos.

Objetivos dos Projetos

Os projetos são descritos como tendo um objetivo geral de **Prevenção e Promoção de Trajetórias (In)adaptativas** (8/21), ou seja, trajetórias que coloquem os jovens em risco de situações de delinquência, abandono escolar ou isolamento e exclusão social, que são associadas aos fatores de risco que podem advir de situações de pobreza e/ou exclusão social: *“Miúdos que estiveram presos 3-4 anos por terem roubado, assaltado, car-jacking (...) para nós era inconcebível, tínhamos uma dor enorme dentro de nós porque isto não fazia sentido, então decidimos criar um projeto de prevenção”* (P6/M/38). Neste excerto, o técnico comenta que foram as experiências profissionais anteriores com jovens a viver em situações de desvantagem e a passar anos fundamentais para o seu desenvolvimento na prisão, que os motivou a implementar o projeto e prevenir que estes comportamentos se perpetuassem. Para facilitar a concretização deste objetivo os técnicos referem orientar a sua intervenção para **Objetivos Específicos** (12/41) de promoção da **Inclusão** (7/15), isto é, para possibilitar o acesso ao desporto e para que os jovens se sintam pertencentes e aceites enquanto pessoa para além de estigmas ou preconceitos, como comentado por esta participante – *“no início do grupo é importante nós trabalharmos aqui a pertença e todos se sentirem bem, importantes e*

necessários para que o grupo funcione.” (P18/F/28); e em **Potenciar Capacidades** (6/18) para que os jovens se sintam capazes de tomar o controlo da sua vida, incentivando a sua autonomia – *“(…) o objetivo é maximizar as capacidades deles enquanto pessoas, não enquanto futebolistas, e fazer com que percebam que eles podem modificar o meio onde estão envolvidos e não deixar que o meio os envolva e os modifique a eles.”* (P12/M/46). Neste excerto, o técnico realça o propósito do projeto que ultrapassa o desenvolvimento de competências desportivas e foca a intenção de dar oportunidades que desenvolvam competências emancipatórias e que os permita não só se diferenciarem do meio, mas terem a capacidade de o influenciar positivamente. Além disso, é reforçada a importância das reformulações:

“nós temos miúdos encaminhados e terríveis, que estão habituados a ser rotulados, ou porque são gordos, rebeldes, fogem da escola, espetam facas... que lhes apontam o dedo com tudo o que não é bom e acabam por apenas sentir isso e “isto são eles”, é a única coisa que vivem. Então vamos usar o que não é bom nos outros sítios a nosso favor” (P5/F/37).

A premissa que parece sustentar a visão e abordagem desta profissional reforça que a discriminação e exclusão social de que muitos jovens são alvo, pode ter um impacto considerável no autoconceito dos jovens. Desta forma, reforça a importância da reformulação dos rótulos em forças para os valorizar e oferecer uma nova perspetiva sobre estas atribuições.

Áreas e Metodologia dos Projetos

Os projetos organizam-se em torno de diversas atividades que estão relacionadas com diferentes **Áreas** (28/619): a área do **Desporto** (26/377), da **Educação Não Formal** (25/139) e **Outras** (19/103). As atividades relacionadas com o desporto são atividades basilares dos projetos, uma vez que são projetos com um foco predominante no desporto, sendo este, inclusivamente, a principal **Motivação para a Inscrição** (9/18) dos jovens nos projetos.

As atividades desportivas podem dividir-se entre a participação dos jovens em **Treinos e Competições** (26/332) e em **Dar Treinos e Ensinar** (15/43) os outros. As atividades de **Educação Não Formal** englobam: **Dinâmicas de Grupo** (20/103), que são atividades com um cariz mais ritualizado que ocorrem antes, depois e/ou fora das atividades desportivas, com o objetivo de desenvolver competências interpessoais ou refletir acerca das experiências vividas durante os treinos; e atividades de **Orientação Vocacional e de Carreira** (13/18) que ocorrem com o intuito de aconselhar e incentivar os jovens a explorar os caminhos académicos e/ou profissionais possíveis. Para além destas áreas, os projetos podem incluir ainda **Outras Atividades** (19/103) mais **Lúdicas ou Conviviais** (18/74) - em que os jovens passam tempo

em conjunto em acampamentos ou viagens – ou relacionadas com **Voluntariado** (14/27) – em que participam em ações de voluntariado para ajudar outras instituições ou fazem voluntariado dentro dos próprios projetos em que estão inseridos.

Apesar desta integração de diferentes áreas, os projetos têm metodologias específicas que orientam o seu funcionamento. A **Metodologia** (21/70) consiste na estratégia delineada e/ou ferramentas utilizadas para a consecução dos objetivos dos projetos. Tendo em conta que um dos principais objetivos dos projetos é a inclusão e capacitação de jovens em risco de exclusão e trajetórias de inadaptação, os participantes referem que o **Desporto** (14/39) constitui a principal ferramenta metodológica de pedagogia e capacitação dos jovens: *“o projeto pretende, através do acesso ao desporto, ser um instrumento de capacitação no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, indispensáveis à inclusão social”* (D3);

“Quando experimentam o sucesso e o falhanço, as crianças percebem que para terem uma experiência bem sucedida, que por si só é terapêutica (por exemplo, ser capaz de apanhar uma onda e surfa-la até ao fim), há que planejar, colocar o plano em ação, e no final refletir sobre ele a fim de entender o que correu bem e o que precisa de ser melhorado.” (D7).

De facto, como referido nesta citação, o desporto funciona como um veículo de aprendizagem para os jovens, sobretudo através da **Prática e Experimentação** (21/70) de novas vivências, emoções ou sensações, neste caso as experiências de sucesso e insucesso enquanto **Aprendiz** (19/55), isto é, praticante. No entanto, embora pareça possível a aquisição de aprendizagens através do desporto por si só, esta componente reflexiva e planeada acerca da experiência durante a prática desportiva é referida como um complemento para uma melhor assimilação e integração destas experiências. Desta forma, salienta-se o papel complementar das atividades de **Educação Não Formal** (8/13) para a atribuição de significados ao que foi ou pode ser vivido durante os treinos e competições, bem como na transferência das aprendizagens adquiridas para o quotidiano. Além disto, os projetos têm ainda como característica metodológica comum o facto de darem oportunidades de **Prática e Experimentação de Novos Papéis** (10/14), especificamente ao **Dar Treinos e Ensinar** (10/14). Desta forma, com a aquisição de experiência e desenvolvimento de competências ao longo do tempo, os jovens têm a oportunidade de se tornarem mentores, ajudantes, voluntários ou treinadores nos projetos em que participam:

“Achava que era mais um torneio (...) e cheguei lá, gostei, fui todos os anos e hei de continuar a ir (...) quando não puder ir mais, pronto... já estou envolvido também como treinador (...) pode ser que um dia tome eu conta do projeto aqui!” (P9/M/19).

Este excerto exemplifica a possibilidade e desejo de transição de papéis relatado por este jovem e, ao mesmo tempo, a forma como esta característica metodológica aparenta ser um fator motivador para a continuidade e definição de um objetivo para a sua vida, neste caso, ser responsável pelo projeto no distrito do participante. Assim, considerando que o **Desporto** é percecionado como principal ferramenta pedagógica e metodológica dos projetos, não é surpreendente que seja também a área que mais esteja associada aos **Processos** (24/237) que mais contribuem para a caracterização dos projetos. Assim, considerando a expressividade desta área, serão ilustradas, de seguida, apenas as principais práticas que lhe estão associadas.

O **Equilíbrio Controlo-Autonomia** (20/76) corresponde a uma categoria que visa representar interações de suporte e exigência que coexistem, permitindo a segurança e autonomização do jovem. Esta categoria está dividida em subcategorias que a caracterizam, nomeadamente: o **Apoio** (25/174), a existência de **Regras e Disciplina** (20/71), um **Incentivo à Autonomia** (18/79) dos jovens, à **Valorização** (17/43) das competências e conquistas dos jovens, ao **Potenciar as Capacidades** (15/38), a uma **Responsividade às Necessidades** (14/38), sejam elas físicas, emocionais, motivacionais, e à partilha e incentivo ao **Feedback** (11/29). Os processos mais promovidos pela área do desporto, remetem, sobretudo, para este **Equilíbrio Controlo-Autonomia** e, especificamente, para duas subcategorias suas. A primeira subcategoria refere-se à existência de **Regras e Disciplina** (9/11) – “*Mas as regras do rugby já nos proporcionam a sermos mais humildes uns com os outros.*” (P3/M/20); “*Eu posso ser a melhor jogadora do mundo, mas se eu não tiver estas regras e valores que já falei, se calhar não teria sido escolhida, porque não basta jogar e eu não via isto.*” (P1/F/19). Nestes excertos os participantes fazem referência ao potencial do desporto para a transmissão de regras e valores que orientam o comportamento dos jovens. Na mesma linha, a segunda subcategoria que surge como mais associada ao desporto e, segundo os participantes, potenciada pela aquisição e interiorização de regras, é o **Incentivo à Autonomia** (9/22) dos jovens:

“*Mas já viste? Eu estou aqui a falar contigo há imenso tempo e eles estão ali super dedicados e a treinar sem precisarem de mim, já é automático.*” (D1).

Como referido por este técnico durante a observação, esta autonomia parece ser mais reforçada quando há efetivamente uma interiorização das regras a cumprir, à medida que os jovens vão ganhando experiência e compreendendo as regras e valores que orientam o comportamento. Neste caso, o técnico não interveio nos exercícios que os jovens escolheram começar por realizar, oferecendo a oportunidade para experimentarem outros papéis e tomarem decisões autonomamente podendo, assim, aplicar as aprendizagens e regras que adquirem. De facto, considerando que ao desporto estão inerentes determinadas regras e valores e sendo o desporto

a principal e mais frequente atividade em que os jovens participam, parecem emergir novas construções acerca do significado das regras que transparecem na sua forma de agir e relacionar. Além disso, o desporto é a área em que os jovens mais associam ao ter de **Enfrentar Desafios** (15/38), devido a medos, inseguranças ou dificuldades – *“E temos de estar preparados para ouvir «nãos», para sofrermos faltas e o árbitro não marcar, para sentirmos injustiças, para achar que estamos preparados para jogar e o treinador não nos mete”* (P12/M/46). Neste caso, o participante associa ao futebol de rua o desafio de ter de lidar e gerir internamente situações que sente serem injustas durante os jogos. Por outro lado, o desporto também é o que os participantes referem mais contribuir para a **União e Trabalho de Equipa** (22/68) e para a **Competição Saudável** (11/30) – *“o mister, sendo meu adversário ali, veio falar comigo, teve uma hora sem dizer qualquer palavra agarrado a mim!”* (P9/M/19). Neste excerto o jovem referiu valorizar o exemplo do treinador em demonstrar empatia mesmo sendo o seu adversário na altura, abrindo, desta forma, oportunidades para dar **Apoio** (14/30) – *“pode não parecer, mas no surf estamos sempre a ajudar a alguém... seja alguém a pedir-nos uma dúvida ou alguém está-nos a ver a fazer e estamos sempre lá para ajudar”* (P15/F/14), neste caso, o apoio também entre participantes - e para a **Inclusão** (12/21) – *“Entra em todos os jogos, ou muito ou pouco, mas entra, ele acha que é uma peça fundamental, mas que como jogam em equipa todos são importantes”* (P4/F/41). Neste excerto, em particular, o facto de todos participarem nos jogos sem discriminação a nível de competências, fez com que o participante se sentisse, segundo a mãe, integrado e incluído.

Para além do papel complementar das atividades de **Educação Não Formal** na integração de experiências e aprendizagens, esta é uma área que contribui, também, para a promoção de **Processos** (21/101) que são característicos do funcionamento e cultura dos projetos. Particularmente, as **Dinâmicas de Grupo** são associadas à **Partilha** (10/22), ou seja, os participantes percebem as dinâmicas de grupo como oportunidades de partilha de atividades, experiências pessoais, emoções e sentimentos, que contribuem para a criação e desenvolvimento de relações de **Amizade** (7/15): *“são coisas que nós estamos em grupo, separados e que nos permite conhecer e partilhar coisas com pessoas diferentes, que nunca vi na vida.”* (P9/M/19); *“e é isso... não é pelos jogos que ficamos amigos uns dos outros é mesmo por estas atividades.”* (P8/M/21). Assim, através de atividades que promovem a partilha e aprendizagens não formais, os jovens têm a oportunidade de se conhecerem entre si e criar amizades. Por fim, as dinâmicas de grupo permitem a troca de **Feedback** (6/14) entre todos os membros dos projetos: *“ajudava sempre os meus colegas a treinar e também podíamos observar o que os outros estavam a fazer, aprender com eles e depois no fim, na reflexão, falar*

sobre isso e elogiar ou dizer as coisas que eles podiam melhorar.” (P15/F/14). Neste excerto, a participante refere a importância de observar os outros para que as trocas de feedback, promovidas pelas dinâmicas em grupo, sejam úteis para refletir sobre o que melhorar.

Relações

Por fim, a categoria das **Relações** (27/709) remete para as características das relações entre os membros dos projetos e, ao mesmo tempo, a abordagem utilizada. Assim, as principais **Relações Diádicas** (26/530) analisadas são: a relação entre **Técnicos e Jovens** (25/290) e a relação **Jovem-Jovem** (22/240), ou seja, as relações desenvolvidas entre jovens.

O principal Processo que marca as interações entre Técnicos e Jovens é a **Reciprocidade** (25/190), ou seja, o processo que caracteriza dinâmicas de troca e partilha entre os membros dos projetos. A categoria da Reciprocidade está dividida em subcategorias organizadas segundo as suas propriedades. Assim, a propriedade mais saliente nestas relações é o **Fluxo de Influência** (23/82), em que tanto existem influências unidirecionais como bidirecionais, embora as unidirecionais sejam mais prevalentes nesta díade. Por um lado, os processos com **Influência Unidirecional** (20/39), vêm, maioritariamente, **do Lugar do Adulto para o Jovem** (19/46). Assim, o **Apoio** (19/68) e ajuda oferecida pelo técnico, a **Empatia e Compreensão** (14/31), o **Incentivo à Autonomia** (12/36) dos jovens, as **Regras e Disciplina** (12/24), o **Potenciar Capacidades** (12/24) e a **Responsividade às Necessidades** (8/19) dos jovens, são os principais processos cujo fluxo da influência recai sobre o técnico, tornando o jovem quem, principalmente, recebe a influência. A **Empatia e Compreensão** é referida pelos jovens como fator diferenciador destas relações uma vez que, de forma geral, é referido que os adultos não se colocam na posição de entender os jovens. Assim, esta categoria surge associada à facilitação do desenvolvimento de confiança nos técnicos. Contudo, importa ressaltar que alguns participantes referem que estes processos foram mudando ou sendo desenvolvidos ao longo do tempo. Por exemplo, os participantes associam as **Regras e Disciplina** a uma **Fase Inicial** (5/14) da participação nos projetos, bem como uma menor **Confiança** (9/15), enquanto a **Reciprocidade** foi surgindo com o **Amadurecimento** (11/17) das relações.

As influências que ocorrem nos dois sentidos, isto é a **Influência Bidirecional** (15/45), surgem associadas à **União e Trabalho em Equipa** (11/19), ou seja, técnicos e jovens colaboram e participam em atividades conjuntas, trabalhando para o mesmo objetivo – *“eu acho que todos aqui nos sentimos uns arquitetos da Escolinha. Os treinadores foram os pensadores do projeto em si, não é, mas nós ajudamos a concretizá-lo! E é a melhor parte”* (P3/M/20). Neste caso, é visível que o facto de ter estado envolvido na construção do projeto

e de não ser um mero recetor da intervenção é importante para este participante, sendo que pode também ser um sinal da **Confiança** (16/36), que os técnicos depositam nos jovens. Assim, a confiança emerge como processo bidirecional – “*A confiança tem dois sentidos sempre. É eles confiarem em nós, mas também nos mostrarem que nós podemos confiar neles.*” (P18/F/28). Esta profissional refere que não basta os jovens confiarem nos técnicos, visto que a confiança dos técnicos nos jovens parece contribuir para o **Balanco de Poder** (23/74), ou seja, a partilha do poder e responsabilidade atribuída aos participantes está associada à existência de confiança dos técnicos no potencial de contribuição e colaboração dos jovens. Estes resultados podem remeter para alguma tensão no que concerne à existência de fluxos de influência unidirecionais num sentido do adulto para o jovem, em simultâneo com um balanço de poder. Uma vez que estas são relações entre adultos e jovens num contexto de ensino-aprendizagem, a distribuição de poder não parece ser passível de um balanço e equilíbrio total, seja pelo fator idade, seja pelo estatuto de professor/profissional e aprendiz/beneficiário, sugerindo que constituem fatores com influência nas relações de poder e influência. Diferenças a nível de estatuto social e económico não foram mencionadas.

Tendo em conta que esta tensão e diferencial de idade e papel nos projetos é reconhecida, de forma geral, pelos participantes, foram referidos processos que procuram equilibrar estas diferenças. Pela forma como os participantes descreveram as suas interações, foi possível identificar movimentos de *Depowerment* e *Empowerment*. Movimentos de **Depowerment** (18/39) ocorrem quando os técnicos pedem ajuda, mostram a sua vulnerabilidade ou atribuem papéis de responsabilidade e assim, partilham mais do seu poder com os jovens, descendo de nível em termos de estrutura e papéis assumidos nos projetos: “*eu acho que até o nosso exemplo e a gente mostrar as nossas dificuldades, foi uma coisa que busquei fazer logo no começo (...) eu costumava falar que tinha dificuldade em me expressar... até para tentar buscar algum tipo de conexão*” (P19/M/30) e “*quando nós entrámos, passados alguns anos já éramos a turma que lá estava há mais tempo e quando os professores entravam noutras turmas, (...) pediam-nos ajuda para saber o que comunicar, pediam-nos dicas para falar com as pessoas mais novas*” (P15/F/14). Estes excertos são ambos exemplos de *Depowerment*, embora apresentem duas perspetivas diferentes deste movimento: o primeiro remete para um nível mais emocional em que os técnicos permitem expressar as próprias vulnerabilidades, tornando a interação mais horizontal e íntima, o segundo remete para uma perspetiva mais relacionada com ações, em que os técnicos pedem diretamente ajuda e orientação, partilhando o poder de forma mais evidente para os jovens. Assim, quando os movimentos de *Depowerment* permitem que os jovens assumam a liderança e desenvolvam o seu sentido de competência podem propiciar o

Empowerment (17/43) dos jovens - *“agora somos aqueles que damos a estes miúdos.”* (P3/M/20). Este jovem não só demonstrou sentir o *empowerment* que assumir a liderança e papéis de responsabilidade possibilitam, como demonstra a vontade de retribuir o que recebeu dos técnicos, agora dando a outros colegas - que é central na reciprocidade. De seguida, a propriedade com mais relevância para os participantes é a **Informalidade** (16/52): a informalidade é marcada, nestes contextos, pelo sentido de **Familiaridade** (11/35) - *“Eu gostei, eles são como pais para nós, chega uma certa altura que não há vergonha de falar, não há vergonha de fazer certas coisas porque ficámos família”* (P1/F/19) - e pela **Diversão e Utilização do Humor** (8/10) - *“então foi uma vez que um colega meu (...) atirou umas cuecas para cima da cabeça do ‘stor e nós ficamos a rir muito e a chamá-lo de mister cueca (risos). Eu nunca me vou esquecer disso.”* (P16/F/15). Assim, como estes participantes referem, as relações com os técnicos são pautadas pelo humor e familiaridade, havendo espaço e **Abertura** (15/27) para brincar, integrar e acolher as perspetivas dos jovens e a sua **Autenticidade** (6/8) - *“os que estão há mais tempo têm muito à vontade, sentam-se ao pé de ti a beber o café, passa o B e dizem «oh Barbas, vê lá se paras de fumar, já disse que isso faz mal à saúde»”*. (P13/F/37). Por esta informalidade e à vontade para serem eles próprios, os participantes referem uma maior abertura e confiança também para a **Partilha** (9/19) - *“Acho que a experiência nos diz que as relações que criamos com eles, são relações em que eles partilham coisas mais rapidamente conosco do que com as famílias”* (P5/F/37); *“Acho que foi mesmo o facto de aquilo ser para todos, tínhamos todos de falar. Sentia-me mais à vontade porque os outros também estavam a partilhar coisas deles e sentia-me mais segura para partilhar coisas minhas... os professores também”* (P16/F/15). O primeiro excerto apoia a ideia de abertura e confiança dos jovens para a partilha de aspetos ou acontecimentos pessoais com os técnicos. O segundo excerto orienta-nos para a forma como esta partilha pode ser facilitada, neste caso, o facto de os técnicos se envolverem na atividade que era algo que os jovens consideraram um desafio - a partilha em grupo - que remete, também, para características da reciprocidade. A única propriedade da reciprocidade que não emergiu associada a estes processos foi a **Congruência**. Em suma, é possível identificar padrões relacionais que remetem para um **Equilíbrio Controlo-Autonomia** (25/171), uma vez que ao mesmo tempo que há processos unidirecionais e de maior controlo e regulação do comportamento dos jovens, há também processos em que os técnicos se distanciam do poder que lhes está associado e incentivam a autonomia e o sentido de competência dos jovens:

“No momento em que eles estão fora da zona de conforto deles, e precisam de alguma segurança, nós estamos lá para dar essa segurança, mas estamos lá também para puxar por eles e para os ajudar a sair da zona de conforto.” (P18/F/28).

Neste caso, este equilíbrio parece promover uma segurança na qual os jovens, em momentos de desafio, recorrem, tendo alguém para os proteger, mas também para os incentivar a arriscar.

Relativamente às interações **entre jovens** que participam nos projetos, o processo mais reconhecido é, de forma semelhante às relações entre técnicos e jovens, o **Apoio** (17/47) – *“ficamos sempre na mesma para ajudar e tentamos evoluir todos ao mesmo tempo e por isso há sempre muita ajuda entre todos.” (P1/F/19).* No entanto, no caso das relações entre jovens o apoio não surge tanto no sentido da ajuda recebida, mas num espírito de entreatajuda, como sugerido pela participante. Além disso, este ambiente proporciona o desenvolvimento de relações de **Amizade** (15/54) e a **União e Trabalho em Equipa** (14/46) entre os jovens, que contribuem para a percepção de um clima de **Competição Saudável** (8/19):

“levar a competição a um nível que não seja prejudicial. Por exemplo, no futebol normal, aquilo é tão competitivo que as pessoas às vezes não se falam, não se dão por picardias (...). Eu já tive picardias no Futebol de Rua, onde tive lances em que discutíamos, mas depois no final continuávamos amigos, a falar, a brincar e tudo mais. É isto que fascina, conseguires competir, sem arranjares problemas e continuares com as tuas amizades.” (P10/M/19).

Neste excerto, o participante reforça a importância de que, para si, competição e amizade podem coexistir, funcionando, inclusivamente, como atenuador do surgimento de conflitos que eram comuns noutros contextos da sua vida. Deste modo, as relações são também descritas como relações de **Confiança** (10/21) de que os colegas irão estar presentes quando sentirem necessidade de apoio e/ou de **Partilha** (9/16) de experiências e assuntos pessoais, como referido por esta participante – *“a tal menina que não fala quando nós estamos presentes, ela lá me contou umas coisas porque já me conhecia e já tinha confiança comigo” (P16/F/15).* Além disso, os jovens referem a **Inclusão** (10/28) como facilitadora de uma boa integração no grupo – *“«Isto aqui ninguém julga ninguém, porque é que eu não hei de ser assim?» e abri um bocadinho a mente e abri-me às pessoas.” (P9/M/19)* – neste caso, o jovem refere que ao observar a inexistência de julgamentos e discriminação entre os colegas, permitiu uma diminuição da sua resistência à socialização com os pares.

Todos estes processos remetem para uma influência mútua entre jovens, ou seja, em que existe um fluxo de **Influência Bidirecional** (11/16). No entanto, há também **Influências Unidirecionais** (7/10) especificamente nas relações entre os jovens que participam há mais

tempo nos projetos e os mais novos (ou os que participam há menos tempo), no sentido da **Transmissão e Observação** (9/14) de valores e/ou comportamentos. Por um lado, existe a possibilidade de os mais novos poderem aprender com os mais velhos através da observação de comportamentos – *“Em termos do comportamento isso vai com o tempo. Elas vão começando a aprender a ver os outros, o que é mais correto o que é que não é...”* (P1/F/19). Por outro lado, os mais velhos tendem a replicar com os mais novos o que aprenderam com os técnicos no passado – *“como os 'stores fazem connosco e... por exemplo, eles estão-se a portar mal ou assim, falar com eles e tentar motivá-los para eles fazerem bem.”* (P15/F/14); *“Agora os mais velhos já ensinam aos mais novos, percebem super bem a essência da escolinha, o que é ótimo.”* (P6/M/37). Assim, através destas interações, a cultura e valores dos projetos parecem ser transmitidos de geração em geração.

As relações fazem os projetos

Ao longo do tema anterior foram apresentadas intersecções entre os processos associados a cada área e os processos que caracterizam as relações. Embora cada área esteja associada a processos específicos, estes processos remetem, na sua maioria, para as interações. Assim, o tema **As Relações Fazem os Projetos** (26/405) surge devido à sobreposição entre os processos que caracterizam os projetos a nível de funcionamento, e os processos que caracterizam as relações a nível de abordagem. Por exemplo, o desporto surge como área relevante para a promoção da Reciprocidade, sobretudo para o Balanço de Poder, uma vez que é onde são atribuídas mais funções de responsabilidade aos jovens, contribuindo para o **Depowerment** (8/12) dos Técnicos – *“Nós agora começamos a intervir na Maia, estamos a tentar abrir lá uma escolinha e são os miúdos que vais ver logo à noite que vão dar o treino.”* (P5/F/37), neste caso atribuindo o papel de treinador aos jovens. Em geral, é possível identificar que o Desporto é a área que mais promove estes processos e, portanto, as relações, reforçando a noção de centralidade do desporto como processo-chave para o estabelecimento de relações.

Adicionalmente, as relações são o fator mais definido da experiência de estar em projeto, visto que os participantes quando questionados acerca da caracterização dos projetos, baseavam as suas respostas nas relações que se desenvolveram: *“é a minha casa, a minha segunda família e eu adoro estar aqui com eles”* (P1/F/19); *“se me perguntassem se voltaria a jogar FR não pensaria duas vezes. Não só pelo jogo, pela bola, pelas tabelas, mas pelas pessoas que participam nesse projeto.”* (P8/M/21). Estas citações exemplificam as construções que os participantes deste estudo fazem dos projetos, que remetem para as características relacionais e interacionais dos mesmos, uma vez que as atividades são condicionadas pelas

relações interpessoais que se estabelecem entre todos os membros e intervenientes. Neste sentido, os participantes refletem que os projetos são **Mais do que Desporto** (25/258) - *“tentaria dizer que é divertido, que não é só o rugby, é mais do que o rugby, são todas as pessoas que fazem parte”* (P2/M/15); *“não é pelo mar mas sim pela grandiosa equipa que “faz” o projeto.”* (D3). Estes excertos reforçam a ideia de que os projetos transcendem o desporto e que, mais do que o desporto, são as relações. Inclusive, os momentos que foram considerados **Chave ou Pontos de Viragem** (17/56) para os jovens, para além do querer competir e **Vestir a Camisola** (9/12) - *“«eu tenho mesmo de melhorar para conseguir aquilo que quero, porque eu quero ir jogar, eu quero estar no campo a competir» e acho que foi uma boa estratégia para ele. Percebeu que era fundamental melhorar.”* (P4/F/41), remetendo também para a ideia de que o desporto, apesar de os projetos o transcenderem, tem um papel importante para os jovens e que o facto de quererem competir e vestir a camisola para representar os projetos constitui um ponto de viragem a nível de propósito e motivação - foram, sobretudo, os **Momentos com os Técnicos** (14/28) que os marcaram - *“lembro-me de uma vez que discuti muito com o treinador. Foi uma discussão horrível ficamos até sem falar algum tempo. Mas foi para eu aprender, porque eu aprendi e acho que foi mesmo importante para o meu caminho.”* (P3/M/20). Especificamente, os jovens mencionam momentos marcantes de reflexão ou até discussão, como refere este participante, como ponto de fulcral para o seu crescimento.

Assim, para os jovens e pais, os técnicos assumem **Papéis e Funções** (21/121) importantes não só no desporto, em que são vistos como **Líderes** (6/15), mas na vida pessoal. Para os jovens, os técnicos são, assim, **Figuras de Referência** (17/54) - *“Vejo como um exemplo a seguir.”* (P15/F/14); *“eles metem-se no nosso lugar, muitas vezes, e tentam pensar da mesma maneira que nós, não é, nós somos miúdos e há adultos que nunca fazem isto”* (P1/F/19) - ou seja, são figuras que os compreendem e aceitam, são confiáveis e um exemplo a seguir, visto que os jovens referem não sentir esta compreensão por parte de outros adultos. Para alguns jovens, os técnicos representam a principal figura de referência da sua vida:

“eu nunca tive alguém de referência, que eu possa ver e crescer com aquele exemplo, que é aquela postura e história que eu quero adotar. Em casa não me foi proporcionado isso, então eu quando eu entrei para aqui, eles foram uns pais para mim.” (P3/M/20).

Neste caso, o participante refere não ter encontrado este papel nas figuras parentais, pelo que, através da identificação com o exemplo dos técnicos, estes passaram a representar um modelo para o participante.

Assim, considerando a centralidade atribuída aos técnicos para a vida dos jovens, os técnicos são referidos como uma **Retaguarda** (15/45) para os **Pais** (12/35) e até para **Professores** (3/10). Por um lado, constituem uma retaguarda para os pais no sentido em que referem saber que podem contar com a ajuda dos técnicos para lidar com temas e/ou problemáticas que são alvo de preocupação nos filhos: “*é uma grande retaguarda para nós (...) escapes que ele tenha e eu estando aflita e desesperada, sem saber o que mais dizer (...) ligo, digo o que se passou e conforme a situação, ajudam-me ou vão falar com ele*” (P4/F/41); “*«se precisarem de alguma coisa, que nós falemos com os miúdos ou o quê, estamos cá para isso»*. *E isto é muito bom porque nós ficamos muito mais descansados de que eles têm apoio dos dois lados.*” (P20/F/52). Nestas situações, as participantes consideram que o facto de saberem que os técnicos estão disponíveis para ajudar os filhos, ou a si na forma como lidam com as suas dificuldades ou as dos filhos, constitui um fator tranquilizante na medida em que têm um apoio complementar para si e para os filhos, ilustrando um exemplo de comunidade e seus benefícios. Por outro lado, existem situações em que são os professores a recorrer aos técnicos: “*Até há professores que ligam e perguntam «Eu posso falar em vocês? Eu posso dizer que vou falar convosco?»*” (P5/F/37). Assim, o facto de os professores saberem que os técnicos são figuras de referência para os jovens, constitui uma retaguarda, no sentido em que evocam ou fazem referência aos técnicos, numa tentativa de regulação do comportamento no contexto escolar.

Desta forma, os projetos são percecionados como **Contexto Diferenciador e Reparador** (23/147), ou seja, é um contexto que se diferencia dos restantes contextos da vida dos jovens dadas as experiências distintas e reparadoras das quais os jovens e famílias são alvo: “*Não há nada igual à Escolinha. Nem nada igual à Escolinha nem às pessoas. É diferente. É especial.*” (P1/F/19); “*Pode ser assim em todos os lados menos aqui. Aqui tens a oportunidade de ser uma pessoa diferente e os miúdos conseguem sentir isso*” (P5/F/37); “*eu gostava que muita gente conseguisse entender que o futebol de rua é mais do que o futebol. Dá para perceber porque logo no primeiro nacional que fui (...) minha mãe disse logo que eu vinha uma pessoa diferente*” (P9/M/19). Estas citações exemplificam a forma como o funcionamento e abordagem destes projetos se diferenciam e podem contribuir para experiências que não são percecionadas como frequentemente vividas noutros contextos e, por isso, são reparadoras também pelo desejo de que surja uma transferência de aprendizagens para outros contextos, capacitando e não apenas oferecendo soluções para resolver problemas. O facto de ser gratuito surgiu também por parte de alguns participantes enquanto fator motivador e de sensação de inclusão.

Experiências de Participação

Nesta secção serão especificadas quais as **Experiências de Participação** (29/2786) dos jovens e famílias, refletindo os *outcomes* destes projetos. Este tema divide-se segundo a **Perceção de Impacto Positivo** (29/1256) associada aos projetos e as **Emoções e Sensações** (23/365) que os participantes referem ser despoletadas. Ainda, é referido que este impacto ocorre a nível **Individual** (25/439), **Relacional** (26/307) e **Social** (27/419). Importa ressaltar que diversas consequências individuais podem ter impacto na esfera relacional dos jovens, sendo que o impacto relacional se manifesta em quadrantes distintos do nível social, nomeadamente: **Amigos e Comunidade** (23/132), **Escola** (21/105) e **Família** (20/180).

Perceção de Impacto Positivo Individual

A consequência individual para os jovens que mais foi mencionada foi o **Sentido de Pertença e Utilidade** (28/228): *“No fundo é isso, são várias pessoas que nos fazem sentir em casa, mas no fundo são pessoas especiais também pela responsabilidade que elas nos dão porque a nossa responsabilidade permite ajudá-los a eles, não é.”* (P8/M/21). Este participante não só salienta o potencial que a partilha de poder dos técnicos com os jovens tem no seu sentido de pertença e utilidade, como remete, novamente, para a diferenciação do contexto, referindo que a relação que se cria com os técnicos é especial porque lhes atribuem responsabilidade, deduzindo-se que não é comum esta partilha de poder nos outros contextos da sua vida. Na mesma linha, considerando que lhes é dada abertura para ajudar e contribuir para o projeto, o aumento ou aquisição de **Responsabilidade e Autonomia** (26/94) surge como segunda principal mudança percebida, no sentido de assumir e respeitar os compromissos que assumem e tomarem iniciativas autonomamente,: *“Temos outras coisas que nos dizem para fazer e tal, tipo ajudar os treinadores com alguma coisa ou algum colega... temos de ter muita responsabilidade, levar as coisas mais a sério e isto dá-nos para tudo.”* (P2/M/15). Neste excerto é visível a influência que é associada ao projeto na capacidade para assumir com seriedade as tarefas com que se comprometem. Ainda, a responsabilidade também parece ser fortalecida pelo facto de os jovens sentirem que os projetos lhes dão a oportunidade de **Dar e Ser um Exemplo** (12/24) para os outros ao estarem a representar algo maior – *“normalmente quando és visto como um exemplo tens aqui uma responsabilidade acrescida em cima de ti, tens mesmo que ser o exemplo, não podes andar a fazer asneiradas”* (P13/F/37); *“Ela muitas vezes perguntava, «mas oh mãe, tu achas que eu consigo ensinar os miúdos? É uma responsabilidade muito grande»”* (P20/F/52). Assim, o facto de os jovens se sentirem figuras

que podem ser um exemplo para outros jovens ou até para a comunidade, apoia a ideia de que o exemplo pode potenciar um sentido de responsabilidade mais coletiva.

Vários jovens mencionaram, ou foram mencionados, como sendo vítimas de bullying ou tendo problemas de comportamento e disciplina que prejudicava o seu autoconceito ou a capacidade de confiar nos outros. Assim, os participantes fizeram referência ao desenvolvimento de **Novas Visões** (23/199) sobre si e sobre os outros como transformação associada à participação nos projetos. Em primeiro lugar, surge um aumento da **Confiança** (21/141) que pode ser: **Em Si** (17/66) e, portanto, nas suas capacidades e potencialidades; **No Seu Futuro** (17/53), referindo que veem “*uma luz no fundo do túnel*” (D4); e **Nos Outros** (14/22), referindo ter percebido que mesmo existindo pessoas com quem não se querem relacionar, existem pessoas em quem podem confiar. Neste sentido, há uma **Expansão das Narrativas de Vida** (19/58), ou seja, os participantes mencionam a aquisição de visões sobre a vida sobre as quais nunca tinham refletido ou vivido, tendo a perceção da existência de um **Esbatimento de Rótulos e Preconceitos** (9/28) nos projetos, emergido enquanto facilitador desta expansão de narrativas, visto que referem que o carácter inclusivo e focado nas forças dos jovens, bem como a partilha de experiências, despoleta sentimentos de pertença num grupo que veem como aceitante e não estigmatizante. Este esbatimento de rótulos emergiu não só no sentido em que sentem em si a vivência dos fatores inclusivos e não discriminatórios dos projetos, como eles próprios referem um esbatimento de preconceitos em relação aos outros, referindo que todos têm dificuldades e que a partilha destas dificuldades é importante ser feita.

Com a ajuda dos projetos, os jovens referem ter começado a valorizar um pensamento orientado o futuro e para a definição de **Objetivos** (18/71). Segundo os participantes, antes de entrarem para o projeto, o futuro não era algo em que pensavam, por exemplo, não era uma preocupação o facto de irem ou não para a universidade. Contudo, importa ressaltar que metade dos jovens entrevistados iniciou a participação nos projetos com idade igual ou inferior a onze anos, sendo que, destes, todos participam há mais de seis anos, o que significa que estes jovens passaram uma parte considerável da sua vida enquanto participantes destes projetos. Nestes casos, não surgem tão frequentemente termos como «transformação», mas «crescimento». Assim, os participantes associam a experiência de participação nos projetos a um **Crescimento Pessoal** (19/81), num sentido de aquisição de aprendizagens que contribuem para a sua maturidade, nomeadamente: a capacidade de **Autocontrolo** (17/57), ou seja, a capacidade de autorregular emoções, impulsos ou frustrações, que emergiu como característica que os jovens percecionados como impulsivos e/ou agressivos desenvolveram nos projetos; e o **Autoconhecimento** (10/35):

“Houve uma vez que a treinadora me chamou ao palco me pediu para ler um cartão (...) sei que foi isso que eu aprendi (...) que é eu não conseguir dizer que não, então o meu caminho passa muito por aqui também (...) Eu dizia que sim a tudo e isso não me estava a ajudar nada.” (P3)

Neste excerto o participante refere que uma das consequências da sua experiência de participação no projeto foi o (re)conhecimento de limites, ou dificuldades em estabelecê-los, enquanto contributo para o seu autoconhecimento sobre o que é ou não prejudicial ao seu bem-estar.

Perceção de Impacto Positivo na Família

Os participantes percebem consequências positivas não só a nível individual do jovem, mas também a nível familiar. A principal consequência remete para mudanças em termos de **Padrões de Interação** (14/69) em diversos subsistemas. Por um lado, parecem existir progressos ao nível da **Comunicação Positiva** (12/31), ou seja, numa forma de comunicação que tenha presente o ponto de vista e necessidades do outro. Os participantes referem também um **Maior à Vontade para Comunicar** (9/22) com os pais e uma **Maior Frequência da Comunicação** (8/13): *“eu levava as coisas do projeto para casa e era bom para nós, conversávamos muito assim.” (P16/F/15); “quando ele chega, falarmos todos o que aconteceu (...) ele dizer que fez, o que podia ter feito de outra forma, o que aprendeu, o que lhe disseram... e é bom para todos porque também partilhamos estes momentos com ele.” (P11/F/40)*. Nestes excertos é possível refletir que um dos motivos que parece levar a uma maior frequência da comunicação é o querer partilhar e ouvir as experiências dos filhos nos projetos. Neste sentido, surgem também vários relatos de **Diminuição de Conflitos** (10/49):

“E mesmo a minha mãe diz muitas vezes «Ah não sei quê, estou farta de te ouvir, e isto e aquilo» e quando venho do projeto diz-me «Fogo, nunca mais me chateaste?». São coisas assim que eu vou notando, são mais situações do dia-a-dia... chateamos menos uns com os outros porque eu também estou mais tranquilo.” (P9)

Segundo este e outros participantes a diminuição de conflitos parece relacionar-se com mudanças individuais nos jovens, neste caso a nível do **Autocontrolo** (5/10). Além disso, não só se verifica a diminuição de conflitos na **Relação entre Pais e Filhos** (5/13) como se verifica também a nível de **Outros Subsistemas** (4/18):

“Em casa eu e o pai dele discutíamos muito, porque eu estava cansada mesmo... de negas, mau comportamento, tudo e mais alguma coisa e com isto acabou por

melhorar, portanto a nossa relação familiar acabou por ter um bocadinho de mais qualidade, havia mais paz, menos discussões.” (P4).

Neste excerto a participante menciona o impacto percebido da diminuição dos conflitos no casal parental, referindo, inclusivamente, uma melhoria na qualidade das relações, em termos de **União e Aproximação** (18/25) no sistema familiar. Um fator que parece contribuir para esta União é o **Envolvimento da Família nos Projetos e dos Projetos na Família** (18/101), ou seja, não só o facto de os filhos participarem nos projetos permite que as famílias consigam **Observar e Apoiar** (9/34) os jovens nos treinos, torneios ou outras atividades – *“E depois gosta porque a mãe e as irmãs vêm sempre ver, a mãe participa e ele fica muito feliz.” (P4) – e Participar em Atividades* (7/30): *“Há uma vez que os pais vão e a minha mãe foi uma vez, ela divertiu-se imenso, nunca tinha visto a minha mãe assim tão alegre (...) Se ela andasse numa coisa destas, se houvesse assim uma coisa para adultos, ela ia (...) e eu incentivava-a a ela ir porque divertimo-nos muito juntas” (P16)*, mas também o facto de os técnicos apoiarem os pais no sentido de os ajudar relativamente à **Parentalidade** (13/36), seja quando os pais recorrem a eles com esse intuito, seja através de atividades específicas para tal. Esta última não é tão mencionada no projeto cujos participantes são mais velhos e a participação dos pais em atividades surgiu enquanto fator que promove um **Espaço Individual** (6/11) para os pais, de socialização e individualidade, em que referem poder focar-se em si e têm oportunidade de criar relações com outros pais. Por fim, surgem ainda, **Mudanças de Trajetória** (5/12), ou seja, quebra de padrões familiares de disfuncionalidade e, também, de percursos académicos e profissionais, em que vários jovens foram referidos enquanto primeiros membros da família transgeracional a terminar o ensino obrigatório e frequentar a universidade.

Perceção de Impacto Positivo na Escola

Relativamente ao impacto percebido a nível académico e/ou profissional, os participantes referem, em primeiro lugar, o papel dos projetos na exploração do leque de oportunidades que têm disponível, ou seja, com o objetivo de explorar e encontrar **Caminhos Académicos e Profissionais** (12/53) a seguir. Vários jovens mencionaram o desejo de seguir o **Percursos dos Técnicos** (6/12): *“Eu acho que quero seguir a profissão como o ‘stôr porque acho que é uma coisa que me faz sentir bem, ajudar os outros, como ele faz.” (P16/F/15)*. Esta citação remete não só para este objetivo, mas também para a função do técnico enquanto figura de referência para a participante. De facto, dos seis jovens que fizeram referência ao desejo de seguir o percurso dos técnicos, apenas um não referiu que algum dos técnicos constitui uma figura de referência para si. Adicionalmente, este desejo de seguir os passos dos técnicos

relaciona-se com o objetivo de **Permanência nos Projetos** (9/21), durante vários anos, de forma a poder **Retribuir** (9/12) o que recebeu – “*conseguiu perceber que eles o queriam ajudar e que aquilo era espetacular então queria ser profissional na área para poder retribuir*” (P5/F/37), reforçando a reciprocidade e a sua circularidade. Além disso, dada a possibilidade de experimentar papéis de responsabilidade enquanto treinador ou mentor nos projetos, os participantes referiram também as **Oportunidades de Emprego** (6/13) que os projetos possibilitam: “*Estou a ser treinadora, até recebi hoje o certificado da formação e é uma sensação espetacular.*” (P1/F/19). Neste excerto a participante referia-se ao curso de treinadores que realizou para poder ser formada na área e, assim, poder continuar no projeto desempenhando uma nova função.

Para além disto, foi mencionado a **Diminuição de Conflitos** (6/10) na escola e um **Melhor (Des)empenho Académico** (5/7) - “*Verificámos uma melhoria dos resultados escolares (...) com diminuição do número de negativas*” (D5); “*Eu ficava, tipo, até às nove da noite a estudar porque nem fazer os trabalhos de casa queria, não gostava mesmo. Eu entrei no Surf.Art e passei a querer estudar*” (P16/F/15), ou seja, não só os problemas de comportamento em alguns participantes diminuíram, como o empenho dos jovens na escola, permitiu que as suas notas melhorassem.

Perceção de Impacto Positivo nos Amigos e Comunidade

Os participantes percecionam também um impacto a nível das relações comunitárias e amizades. Especificamente, há um claro **Aumento da Rede de Suporte** (14/42) em que os participantes referem, por um lado, que os projetos potenciam a criação de amizades com os outros membros dos projetos, inclusive os pais dos jovens com outros pais. Em alguns casos, a rede de amigos é quase totalmente formada pelos amigos do projeto: “*Eu não tenho muitos amigos. Tipo próximos próximos não tenho muitos porque estou sempre no computador, por isso a maioria é daqui.*” (P2/M/15). A alguns jovens é associada uma falta de socialização com pares noutros contextos e uma fraca rede social de suporte. Por outro lado, os projetos possibilitam também a criação de outros contactos junto da comunidade: “*Ainda hoje sempre que vou na estrada, levanto sempre a mão a alguém porque me conhecem daqui.*” (P3/M/20). Assim, associado à criação de contactos e aumento da rede social, surge também a responsabilidade de **Dar ou Ser um Exemplo** (9/15) para os amigos ou para a comunidade: “*Adora andar com a roupinha da Escolinha, tem um orgulho em mostrar que anda aqui!*” (P4); “*é um exemplo para os miúdos e ele no futebol de rua é top.*” (P12). Estes excertos exemplificam a responsabilidade e orgulho a que associam ao pertencer aos projetos e poder

dar o exemplo para outros jovens.

Além disso, as **Mudanças de Trajetória** (8/15), ou seja, quebra de padrões de comportamentos de risco associados ao seu contexto, são também mencionadas como impacto percebido pelos membros dos projetos: *“Tendo crescido num bairro complicado, estava determinado a que a sua vida rumasse numa direção positiva. O futebol (...) forneceu-lhe uma estrada para viajar e ajudou-o a encontrar um lugar estável na sociedade.”* (D4). Neste excerto, é visível a referência à forma como os projetos podem contribuir para a quebra destes padrões de desajustamento que os jovens referem existir nos seus contextos. Assim, vários participantes referem o objetivo e desejo de **Ajudar o Próximo** (6/7), ao **Retribuir** (5/6) aquilo que receberam em termos de benefícios e crescimento nos projetos e **Ajudar o Projeto a Crescer** (7/13):

“eu por exemplo, no meu bairro, tenho amigos meus, que também têm dificuldades e vidas complicadas e difíceis, que tenho feito para eles conhecerem um pouco mais o projeto, interagirem com o projeto, terem gosto de participar e querer chegar mais longe, como eu quis e quero” (P9).

Neste caso, a forma como o participante refere ajudar o projeto a crescer é dando a conhecer a outras pessoas na comunidade ou a amigos, de forma a poder ajudá-las como foi ajudado.

Emoções e Sensações Associadas à Participação

Várias experiências, áreas e processos foram associados ao despoletar de diversas emoções. Algumas foram associadas ao **Bem-Estar** (23/313) e outras foram descritas como experiências, emoções ou sensações **Desinstaladoras** (17/51), ou seja, que, por um lado, provocam **Tristeza e Desilusão** (7/11), por exemplo, ao perder jogos ou momentos importantes e, por outro lado, tiram os jovens da sua zona de conforto. O **Medo e Ansiedade** (10/25) provocados por condições ou situações desafiantes para os jovens são, por vezes, associadas à **Adrenalina** (7/12). Enquanto as emoções e sensações **Desinstaladoras** são sobretudo associadas ao **Desporto** (14/35), as emoções associadas ao **Bem-Estar** são promovidas em grande parte pelo **Desporto** (20/86), mas também pelas **Atividades Lúdicas e Convívios** (9/12). O desporto é, então, considerado uma **Paixão** (10/26) e percecionado como um promotor de **Alegria e Felicidade** (11/21) e **Orgulho e Sentimento de Realização** (9/13) nos jovens. Além disso, o **Envolvimento das Famílias** em atividades do projeto relacionadas com o desporto é considerado pelos participantes como promotor da união e aproximação das famílias, como referido anteriormente, e, também, do **Bem-Estar** (10/18) da família. Assim, o desporto é, em simultâneo, um fator que os participantes percecionam como desafiante e capaz

de os retirar da sua zona de conforto, e um fator promotor do bem-estar individual e familiar.

Além disso, padrões de interação específicos foram associados ao bem-estar dos jovens. Em primeiro lugar as relações de **Reciprocidade** (17/44), sobretudo em relação à sensação de **Empowerment** (7/12) e à **Identificação** (7/9), ou seja, o facto de os jovens demonstrarem sentir-se empoderados, capazes e identificados com o propósito e objetivos dos projetos contribui para o seu bem-estar. Em segundo lugar o bem-estar está associado a relações com um **Equilíbrio Controlo-Autonomia** (15/44), que engloba a **Valorização** (8/19), o **Apoio** (9/17), o **Incentivo à Autonomia** (6/9) e a **Inclusão** (6/9). Considerando que estes padrões são centrais na abordagem dos técnicos e são padrões de interação que capacitam e autonomizam os jovens, não é surpreendente que o principal impacto percebido seja o **Sentido de Pertença e Utilidade** (17/44) e a confiança dos jovens **Em Si** (7/12) próprios, sugerindo que o propósito dos projetos está a ser cumprido. Por fim, o bem-estar surge associado às relações de **Intimidade** (13/24), especificamente, a **Confiança** (10/15) nos outros, e às relações de **Amizade** (9/11), remetendo para a noção de que as relações surgem como fundamentais para o bem-estar de jovens de contextos de desvantagem socioeconómica.

De forma geral, os participantes expressaram a sua **Gratidão** (11/35) face à oportunidade de poder participar nos projetos, sugerindo que reconhecem os projetos enquanto promotores e facilitadores de oportunidades que consideram essenciais para a sua vida.

Discussão

A presente investigação oferece um olhar qualitativo e sistémico acerca das transformações e potencialidades associadas à participação de jovens de contextos de desvantagem socioeconómica em projetos desportivos. Os resultados sugerem um papel essencial do desporto enquanto ferramenta metodológica que contribui para a inclusão, capacitação e bem-estar dos jovens. Contudo, os processos interacionais e relacionais ocupam um lugar de destaque na forma como a experiência de participar num projeto deste tipo é descrita pelos técnicos, pelos jovens e pelas suas famílias, estando várias mudanças a nível do sentido de pertença, responsabilidade e expansão de narrativas sobre si e sobre o mundo, associadas a relações de reciprocidade e intimidade que, simultaneamente, incentivam a autonomia, apoiam e oferecem segurança aos jovens.

As relações fazem os projetos

A ideia de que as relações são fundamentais para o desenvolvimento humano e, em particular, para o desenvolvimento de competências sociais, de autorregulação, de confiança

nos outros e para um bem-estar generalizado dos jovens, segundo Thompson (2006) não é nova (citado por Li & Julian, 2012). Embora os resultados desta investigação reforcem a noção de investigações anteriores acerca do papel das intervenções baseadas no desporto na promoção do bem-estar e desenvolvimento de competências em jovens de contextos de desvantagem socioeconómica, Bruner et al. (2021) realçam a importância de investigações que analisem os motivos pelos quais estas intervenções são eficazes na promoção de mudanças, sobretudo quanto ao sentido de competência e confiança adquiridos. Não obstante a importância do desporto, as relações desenvolvidas nos projetos surgiram enquanto mecanismos centrais para a consecução dos objetivos deste tipo de projetos. As relações podem, no entanto, ser refletidas em função de diferentes modelos teóricos, nomeadamente o Modelo Teórico das Dinâmicas da Reciprocidade (Minas et al., 2018), que permite analisar o funcionamento dos projetos e as dinâmicas relacionais entre profissionais e beneficiários de projetos comunitários, e o Modelo Sistémico da Intimidade (Ferreira et al., 2013) que será posteriormente enquadrado.

Considerando os objetivos e funcionamento dos projetos em que os participantes deste estudo estavam inseridos, estes podem ser considerados projetos de Promoção, segundo Minas et al. (2020), uma vez que a sua principal missão consiste na criação de oportunidades de desenvolvimento dos jovens e da potencialização e reconhecimento de capacidades que lhes permitam sentir-se valorizados e incentivados a empreender esforços para alcançar objetivos pessoais – prevenindo ou neutralizando, desta forma, desvios de comportamento. De facto, o desenvolvimento de visões positivas sobre si e sobre os outros surgiu, frequentemente, na narrativa destes participantes, indo ao encontro da literatura que associa a participação em projetos de desporto com um aumento na autoconfiança e na confiança nos outros (Holt et al., 2017; Van der Veken, 2020), bem como a confiança e esperança no futuro, que surge, também, devido ao desejo e capacidade de definir e estabelecer objetivos a curto ou longo-prazo (Benkwitz & Healy, 2019; Ullrich-French & McDonough, 2013). Acrescendo o desenvolvimento do sentido de agência, responsabilidade e autonomia, estes resultados apoiam a ideia de projetos de promoção contribuem para o desenvolvimento de tais competências e transformações psicossociais (Minas et al., 2018). Esta tipologia de projetos permite o reconhecimento da própria competência, que é particularmente relevante nesta população, tendo em conta o risco de desmotivação e desenvolvimento de autoperceções negativas que podem contribuir para sentimentos de dúvida em relação às suas capacidades, bem como falta de controlo em relação à própria vida (Bolland, 2003; Carr & Sloan, 2003; Damelang & Kloß, 2013).

Adicionalmente, os projetos podem ser considerados como tendo, também, um cariz de coconstrução. De facto, os técnicos enfatizam e incentivam, de forma mais, ou menos, planeada, a participação e colaboração entre todos, para que os jovens sintam os projetos como seus. Assim, a descrição dos participantes acerca dos projetos partilha de características desta tipologia de coconstrução, uma vez que o sentido de pertença, inclusão e o desejo de contribuir e retribuir para algo que também é considerado seu ou, até, uma segunda família, foram das transformações e potencialidades percebidas que emergiram com maior expressividade neste estudo. Segundo Coalter (2013), a própria natureza do desporto remete para um envolvimento e participação, (re)unindo os seus praticantes em torno das suas semelhanças (citado por Newman et al., 2020) podendo, assim, reforçar a identificação entre os participantes e o sentido de pertença ao grupo. Além disso, a maioria dos participantes referiu a possibilidade de contribuir para o projeto e de ter um impacto positivo nos outros como fundamental para o seu sentido de pertença, utilidade e bem-estar, nomeadamente através da possibilidade de assumir papéis de mentoria. A atribuição destes papéis é uma abordagem que coloca os jovens como competentes e capazes de assumir papéis de responsabilidade que podem ser empoderadores uma vez que, de acordo com as perceções dos participantes, os restantes contextos que os circundam são pautados por rótulos, discriminação e falta de confiança na competência dos jovens, consequências da exclusão social reconhecidas pela literatura (Carr & Sloan, 2003; Stewart et al., 2009). O facto de os jovens se sentirem responsáveis e um exemplo para os colegas vai ao encontro do que Van der Veken (2020) sugeriu em relação ao poder emancipatório da entreajuda e dos jovens se cuidarem entre si nestes projetos. As trocas de apoio e partilhas de liderança e responsabilidade entre jovens reforçam, também, a horizontalidade destas relações, em que as propriedades da reciprocidade parecem estar maximizadas (Minas et al., 2018). Estes resultados vêm reforçar a literatura relativa à psicologia positiva e abordagens focadas nas forças, que constituem uma base fundamental para o desenvolvimento de resiliência em indivíduos e famílias em desvantagem económica e social (Davis, 2016; Sousa et al., 2006), bem como a literatura que apoia o potencial destas abordagens em contextos desportivos (Debognies, 2019; Van der Veken, 2020). Quando indivíduos conseguem identificar e ver maximizadas as suas forças ou aptidões pré-existentes e utilizá-las para atingir objetivos, estão mais suscetíveis a experiências de empoderamento, realçando o seu sentido de competência, motivação e conexão com o meio envolvente (Davis, 2016; Nelson & Prilleltensky, 2010; Van der Veken, 2020).

No entanto, o desenvolvimento destes diferentes tipos de experiências e transformações parece ocorrer gradualmente e à medida que jovens e técnicos se envolvem em relações

progressivamente mais recíprocas, convergindo com o conceito de relações de desenvolvimento, cuja presença ou ausência parece ser um fator distintivo da eficácia das intervenções (Li & Julian, 2012). O início foi referido como mais provável de ser pautado por uma maior verticalidade nas relações, nomeadamente, mais regras e disciplina, adaptado ao nível de desenvolvimento e autorregulação dos jovens, e uma menor confiança, sendo a reciprocidade desenvolvida com o amadurecimento das relações, nomeadamente com técnicos e jovens envolvendo-se em trajetórias de poder descendentes (*depowerment* do técnico) e ascendentes (*empowerment* do jovem). Estes movimentos ocorrem em relações com trajetórias diagonais (Minas et al., 2018), características de projetos de promoção e coconstrução, em que os técnicos reconhecem o seu poder - especificamente por estarem num estatuto superior em termos de idade e papel de treinadores/profissionais – mas aceitam a influência dos jovens - incentivando a sua participação e autonomia e promovendo uma maior conexão e relação de confiança com estes. Esta associação remete para a ligação entre confiança, autonomia e autenticidade representada no Modelo Sistémico da Intimidade (Ferreira et al., 2013), um modelo diádico cujas dimensões centrais são a autenticidade, confiança e partilha, que estão interligadas por contextos de compreensão, autonomia e privacidade. Segundo Minas et al., (2018): a) a informalidade facilita a empatia e a autenticidade; b) a identificação implica conhecer o outro e colocar-se no seu lugar (sendo isso potenciado pela partilha); e c) a abertura para ouvir e integrar as partilhas e perspetivas e recomendações dos beneficiários pode contribuir para a autenticidade. De facto, havendo confiança para se ser autêntico na relação e para dar o seu contributo, pode surgir também um maior à-vontade para ser autónomo e tomar decisões por si próprio sem surgirem sentimentos de julgamento. Além disso, é referido, várias vezes, pelos participantes, que os jovens confiam nos técnicos por serem adultos que os compreendem e que se colocam no seu lugar, o que facilita a partilha e a confiança nos adultos. Embora a privacidade não tenha surgido de forma evidente na presente investigação, pode refletir-se que, sendo os projetos um círculo social fechado pautado por um sentimento de familiaridade, este ambiente privado e informal forneça um sentido de segurança em relação a partilhas autênticas com os outros. Tendo em conta que, inerente às relações de maior reciprocidade, está a existência de características da intimidade, nomeadamente, confiança mútua, a partilha (de recursos, dificuldades, experiências) e a empatia (Minas et al., 2018), pode pensar-se que associado às trajetórias que levam à construção de reciprocidade pode estar também um desenvolvimento de relações de intimidade. Esta pode constituir uma lente adicional que pode continuar a ser explorada de forma a ajudar os profissionais a fomentar

relações de intimidade e relações de reciprocidade com jovens e compreender os seus benefícios para os jovens em contextos de desvantagem social e económica.

Transferência multissistémica de aprendizagens

O desporto assume um papel relevante na medida em que, não só é o fator que motiva a inscrição dos jovens, como é também a principal ferramenta de aprendizagem e experimentação de papéis que, quando complementado com atividades de educação não formal, facilita a integração e transferência de aprendizagens implícitas adquiridas durante a prática desportiva. Estes resultados vão ao encontro de investigações anteriores que realçam o desporto enquanto atividade apelativa (Holt et al., 2020) e, por isso, pode constituir uma porta de entrada para uma intervenção mais alargada e que chegue a mais jovens. Além disso, reforça-se a importância da transferência de aprendizagens para todos os jovens, mas em particular para aqueles em contextos de desvantagem, uma vez que se reconhece a transferência como um mecanismo que permite o desenvolvimento positivo a longo-prazo, considerando que constitui um fator protetor face ao envolvimento em comportamentos de risco (Holt et al., 2017; Newman, 2020; Super et al., 2018). Os resultados reforçam, ainda, a literatura existente relativamente ao desenvolvimento de capacidades de comunicação e resolução de conflitos (Hermens et al., 2017; Newman, 2020) que, nesta investigação, parecem ser facilitadas também pela capacidade de autocontrolo e autorregulação das emoções desenvolvida pelos jovens. Tais competências parecem ser transferidas para outros contextos, nomeadamente, no meio escolar em que parece haver uma diminuição de conflitos, também identificadas por McDonough et al. (2018), e um melhor desempenho académico (Holt et al., 2017), que parece fundamental tendo em conta o risco de pobreza associado a baixos níveis de escolaridade (Observatório Nacional da Luta Contra a Pobreza, 2020).

Ainda, a influência dos projetos no sistema familiar, não só através das interações com os pais – mesossistema (Bronfenbrenner, 2005) -, mas pelas próprias transformações individuais dos jovens, parece levar a uma mudança qualitativa na família que promove o seu crescimento e diferentes formas de interação (Alarcão, 2000), nomeadamente, em relação à partilha e comunicação positiva. Por um lado, os projetos procuram apoiar e envolver as famílias em atividades que possibilitem a presença dos pais na vida dos filhos. Por outro lado, as famílias envolvem os projetos nas suas vidas, dado que recorrem aos técnicos quando algum problema surge com o filho e/ou invocam os projetos nas partilhas e dinâmicas familiares, o que parece contribuir para uma melhoria da qualidade das relações. Estes resultados reforçam a relevância dos conceitos de totalidade, circularidade e complexidade sistémica (Morin, 2005).

Quer isto dizer que não é possível reduzir a família à soma das suas partes e características individuais, pois o sistema familiar é um todo constituído por diversas partes indissociáveis e em interrelação, pelo que as mudanças e comportamentos de uma das partes, não são apenas explicadas pelo comportamento de outra parte, mas sim pelas suas interações (Alarcão, 2000).

Uma história é um mapa que se expande ao longo do tempo

Através dos projetos, os jovens têm a oportunidade de viver experiências às quais não têm acesso noutros microssistemas, nomeadamente a vivência de relações consideradas saudáveis e inclusivas. Além disso, a exposição dos jovens a uma maior diversidade experiencial, pode aumentar os sentimentos de pertença a círculos mais alargados. Em alguns casos, os projetos constituíam o principal espaço de socialização dos jovens, como referido por Newman (2020) e, até, dos pais, apoiando as investigações de Bean et al. (2019) e Sutcliffe et al. (2021) que associam a participação dos filhos nos projetos ao bem-estar e saúde mental dos pais e sugerem as oportunidades de socialização com outros pais enquanto potenciais fatores protetores do bem-estar. Além disso, o presente estudo vem sugerir que esta participação também parece ser protetora em contextos de desvantagem socioeconómica, aspeto que não foi abordado pelo autor. Ainda, o desenvolvimento de amizades que são valorizadas e consideradas importantes a nível de capital social, ou seja, de recursos relacionais que constituem a base do sentido de pertença a um grupo (Benkwitz & Healy, 2019; Sherry, E., & Strybosch, 2012), não só parecem permitir benefícios a curto-prazo, a nível da integração e identidade, mas também a longo-prazo, sendo vistas como trazendo benefícios para o futuro em termos da expansão e fortalecimento da rede de apoio social a quem podem recorrer (McDonough et al., 2018; Van der Veken, 2020).

Considerando que vários participantes se referiram aos projetos como um sistema de relações que simboliza família, com uma estrutura e funcionamento específicos e diferenciada dos restantes contextos que os circundam, esta secção tem como objetivo refletir sobre os projetos como sistemas complexos e autopoieticos (Maturana e Varela, 2012), ou seja, sistemas autónomos e autorreferenciais que, ao integrar as informações que recebem, criam uma lógica interna com as suas próprias finalidades e formas de relação. Neste caso, as construções que orientam a abordagem dos técnicos em relação aos jovens, juntamente com as construções que os jovens trazem sobre a sua própria realidade, geram um sistema que se organiza em função de uma estrutura específica que recorre à paixão e identificação dos jovens com o desporto para o utilizar como ferramenta de combate à exclusão social e de promoção da inclusão e competência nos jovens, mas que organiza a intervenção em torno da estrutura que define a

identidade do sistema. A noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real do jovem e o nível de desenvolvimento potencial (i.e., as competências e aptidões que são desencadeadas sobretudo através do apoio de adultos ou pares com maior competência), parece relacionar-se com esta organização uma vez que a sensibilidade e identificação dos técnicos desta zona e das características do meio que dificultam o potencial de desenvolvimento, pode facilitar o apoio fornecido e a expansão de oportunidades de experimentação e partilha de poder e responsabilidade (Carvalho & Conboy, 2013; Li & Julian, 2012). Por um lado, os técnicos encontram riscos no contexto dos jovens que podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento, nomeadamente os rótulos que veem que lhes são atribuídos noutros contextos e que acentuam o desejo de intervir de uma forma que se diferencie. Por outro lado, investigações sugerem que as perceções que os jovens têm acerca dos adultos e das suas relações com eles são preditoras do seu bem-estar (McDavid & McDonough, 2020). O facto de os jovens terem encontrado, nos projetos, adultos que os veem como pessoas para além da tarefa e do desempenho, como cidadãos capazes de darem o seu contributo para a sociedade - reformulando, assim, visões negativas que os jovens associam ao exterior para visões úteis e focadas na competência -, foi um fator que atribuíram como reparador. Assim, as perceções que os jovens constroem socialmente acerca do poder atribuído aos adultos são (re)construíveis ao serem confrontadas com características, papéis e dinâmicas distintas, que os fazem experienciar papéis diferentes e permitem a mudança e/ou o desenvolvimento de intimidade e bem-estar nas relações. Esta ideia reforça o potencial da expansão e recriação de histórias, com base no construcionismo social e característico das terapias narrativas, no sentido da promoção de novas imagens, possibilidades e futuros (White, 2007).

Os projetos aparentam ainda ser regulados por mecanismos de feedback negativo e positivo (Alarcão, 2000). Negativo quando estamos perante, por exemplo, interações pautadas por regras que pretendem manter o sistema estável e não se desviando da condição e estrutura inicial (mais vertical entre técnicos e jovens). Positivo quando os técnicos procuram amplificar a inovação de forma a gerar crescimento e transformação do sistema. Por exemplo, o *depower* dos técnicos amplifica as mudanças a nível da estrutura que permite que os jovens saiam da sua zona de conforto e sejam mais autónomos e participativos nos projetos, potenciando, até, oportunidades de autoconhecimento, descoberta de caminhos e objetivos de vida e/ou possibilitando a progressão e continuidade nos projetos enquanto voluntários ou técnicos. Além disso, segundo Minas et al. (2018; 2020), quando os participantes dos projetos reconhecem os acontecimentos vividos nos projetos como oportunidades, são mais propensos a partilhar estas

oportunidades de forma a beneficiar os outros, salientado o papel da reciprocidade no desenvolvimento cívico. Efetivamente, vários descreveram os projetos como espaços sociais que capacitam cidadãos e potenciam, nos jovens, o desejo de retribuir, dando a conhecer os projetos também com o intuito de ajudar um maior número de pessoas. Estas interações contexto-indivíduo remetem para uma lógica circular da organização da sociedade e de coevolução, que sugere que a interação entre o sistema e o meio desencadeia modificações mútuas no seu estado interno (Alarcão, 2000).

Tendo em conta esta direção de resultados, a importância destes projetos não deve ficar por uma dimensão recreativa e acessória ou extracurricular, pois a sua importância parece ser seminal e estrutural para a sociedade. Para muitos, este associativismo chega a ser a principal, senão mesmo a única forma de acesso a atividades recreativas e de apoio social. O papel da comunidade é, assim, central para a obtenção destes resultados tendo em conta que ajuda a colmatar as necessidades humanas de apoio e conexão. Contudo, o isolamento e as dificuldades psicossociais continuarão presentes enquanto estas necessidades não forem atendidas coletivamente (Nelson & Prilleltensky, 2010). Neste sentido e de acordo com a perspetiva destes autores, o papel da psicologia comunitária passa, também, por consciencializar e lidar com os problemas sociais na esfera pública da sociedade. Assim, pela sua relevância para esta população e faixa etária, estes projetos podem constituir polos de desenvolvimento social das comunidades, tornando-se claro que o tecido associativo deve ser tido em consideração pelos executivos locais e central, e constituir um eixo essencial das políticas públicas para o investimento em recursos para a prevenção (Evans & Prilleltensky, 2007) e para garantia da sustentabilidade destes (e mais) projetos.

Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

Algumas limitações desta investigação devem ser consideradas. Em primeiro lugar, a composição e tamanho da amostra relativamente aos pais, que foi reduzida e constituída apenas por elementos do género feminino. Apesar dos esforços para obter uma maior e mais heterogénea amostra, apenas estas mães aceitaram participar na investigação, o que pode ter limitado a robustez dos resultados apresentados a este nível. Foi, também, sentida alguma dificuldade na reflexividade acerca dos efeitos sentidos no sistema familiar, pelo que futuras investigações pudessem beneficiar do aprofundamento do conhecimento em relação a esta temática, através da realização de entrevistas diádicas com o casal parental de forma a possibilitar uma interação entre os entrevistados e a coconstrução das ideias e reflexões acerca do impacto percebido no sistema familiar (Morgan et al., 2013) que pode, simultaneamente,

ser mais convidativo à participação dos pais, homens. Além disso, considerando as potencialidades dos projetos enquanto elevadores sociais e visto que a amostra foi constituída por, maioritariamente, indivíduos caucasianos, seria importante a inclusão de outras populações também representativas de exclusão social às quais esta investigação não teve oportunidade de aceder, nomeadamente, pessoas racializadas, migrantes, LGBTI ou com necessidades especiais.

Outra limitação a apontar refere-se ao facto de apenas ter sido possível realizar a observação e entrevistas presenciais num dos projetos, devido à situação epidemiológica, o que limitou o acesso a uma dimensão mais objetiva e descritiva que permitisse uma compreensão vivencial das atividades, da atmosfera e das interações nos restantes projetos. Para colmatar, em parte, esta limitação, as entrevistas e as conversas informais realizadas online tentaram aceder de forma mais aprofundada a esta dimensão através da inclusão de questões mais direcionadas para a descrição das atividades e interações. A inexperiência da investigadora poderá ter comprometido a qualidade dos dados recolhidos, sobretudo das primeiras entrevistas em que houve uma maior dificuldade em questionar e aprofundar questões relacionadas com temas mais centrados em problemas que pareceram assuntos mais sensíveis para os jovens e mães. Neste sentido, estudos futuros podem beneficiar da realização de observação participante antes da realização de entrevistas, de forma a potenciar a familiarização e proximidade dos participantes com o investigador e aceder de forma mais aprofundada nas entrevistas ao contexto e realidade social e económica dos participantes.

Uma vez que há uma necessidade de realização de mais estudos longitudinais nesta área (Holt et al., 2016, citado por Holt et al., 2017), sugerem-se estudos que acompanhem o percurso dos participantes ao longo destes projetos. Por exemplo, através de metodologias mistas que utilizem diários longitudinais que explorem as perceções dos jovens e, eventualmente, dos técnicos acerca da evolução das relações nos projetos, inclusive barreiras ou constrangimentos ao estabelecimento das mesmas, e instrumentos quantitativos que permitam medir o impacto a nível da evolução de competências específicas ao longo do tempo.

Contributos e implicações para a prática e investigação

Os resultados desta investigação contribuem para o aprofundamento do conhecimento teórico-prático acerca do funcionamento e natureza de projetos que utilizam o desporto como ferramenta metodológica com diversas potencialidades de inclusão e capacitação de jovens em contextos de desvantagem socioeconómica. A investigação não só reforça o facto de o desporto ser um incentivo à participação em projetos deste tipo capaz de promover competências

psicossociais adaptativas e de chegar a um maior número de jovens, como descreve e analisa processos que caracterizam os projetos e as relações desenvolvidas nestes contextos à luz de um modelo teórico que reflete a centralidade da reciprocidade e de relações colaborativas enquanto processos que promovem a conexão e desconstrução de barreiras sociais, económicas e culturais. Assim, foi possível constatar a aplicabilidade do modelo em projetos desportivos com jovens e compreender a forma como as relações permitem gerar diferentes crenças, perceções e construções sociais. Além disso, os resultados reforçam a importância de envolver e analisar as transformações de um individuo nos sistemas em que está inserido, compreendendo o seu potencial para gerar transformação e mudança a vários níveis. Deste modo, o facto de os resultados surgirem enquadrados segundo referenciais teóricos e que contribuem para a literatura, em conjunto com a relevância da questão de investigação, a adequação metodológica e multidimensional da investigação, à transparência dos procedimentos e solidez da análise de dados, consideram-se cumpridos os principais indicadores de qualidade referentes à investigação qualitativa (RATS).

O processo de construção da reciprocidade parece ser um forte indicador de um aumento da confiança, colaboração e sentido de responsabilidade partilhada entre os vários atores e sistemas envolvidos no âmbito de projetos desportivos. Analisar a função destas relações para o desenvolvimento e bem-estar destes jovens é essencial uma vez que a construção de uma rede de suporte sólida, não só permite um apoio emocional fundamental para o bem-estar individual do ser humano, mas também potencia a aquisição de capital social, ou seja, os benefícios, recursos e oportunidades que podem derivar das interações e relações sociais desenvolvidas (Royce, 2019). Embora não tendo sido algo saliente nesta investigação, alguns dos participantes referiram que a construção e desenvolvimento de relações podia ser importante para o seu futuro. Inclusive, um dos jovens participantes remeteu para a própria participação na investigação, no sentido de expandir a sua rede social e ter gosto em contribuir, na esperança de um dia também poder ser ajudado. Assim, investigações nesta linha poderiam ser realizadas no sentido de explorar as potencialidades associadas à participação e reciprocidade no processo de investigação com jovens.

Os resultados deste estudo têm implicações práticas, por um lado, a nível macro, uma vez que reforça a importância estrutural dos projetos enquanto potenciais elevadores sociais destes jovens, realçando o papel que estes resultados podem ter no desenho de políticas públicas que promovam, apoiem e contribuam para a sustentabilidade de mais projetos. Por outro lado, pode levar a implicações a nível micro, no sentido de uma consciencialização dos profissionais dos programas acerca das construções que os jovens trazem acerca do poder que,

geralmente, segundo eles, os adultos detêm e utilizam. Compreender as formas como as relações se desenvolvem em contextos comunitários e a indissociabilidade entre transformações individuais e dinâmicas relacionais coletivas, pode encorajar os profissionais a potenciarem e maximizarem estas relações considerando também as vantagens de uma intervenção sistémica.

De forma a contribuir para a divulgação da informação, consciencialização e melhoria das respostas sociais, serão descritas e sugeridas algumas *guidelines* de boas-práticas:

- Incentivar a colaboração e promover o sentimento de pertença, salientando o papel e contributo dos jovens para o projeto e para outros sistemas que o envolvem;
- Desenvolver uma cultura de apoio, suporte e responsividade às necessidades e desenvolvimento dos jovens, mas também de incentivo à autonomia e ao confronto e superação de desafios;
- Adotar abordagens focadas nas forças e na valorização e reconhecimento do potencial e humanidade dos jovens;
- Transmitir confiança nas capacidades dos jovens e incentivar à experimentação de papéis de maior responsabilidade e liderança, colaborando com os técnicos;
- Alimentar um espírito de abertura para aprender, de entreajuda, inclusão, familiaridade e partilha entre todos os elementos do projeto.

Em suma, a capacidade de inserção e exposição de jovens de contextos de desvantagem social e económica que vivem dificuldades e riscos para o seu desenvolvimento, numa realidade diferente da sua, que os inclui e lhes proporciona oportunidades, parece facilitar o desenvolvimento de novos padrões de interação, posicionamentos e quadros de referência sociais que influenciam as suas ações, as suas perceções e as suas trajetórias. É através das ações e contributos sociais que os jovens adquirem competências, um sentido de pertença e um conhecimento aprofundado de si próprios (Evans & Prilleltensky, 2007). Se a realidade é um conjunto de significados que se constrói em relação com o próprio e com os outros, novos significados da realidade são passíveis de ser construídos, sendo que é a interação e a relação com o outro que possibilita uma abertura a novas construções (Alarcão, 2000).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2000). *(des)Equilíbrios familiares*. Quarteto.
- Anderson-Butcher, D., Martin, E., Paluta, L., & Gould, D. (2018). Patterns of social skill development over-time among clusters of LiFEsports participants. *Children and Youth Services Review*, 87, 17-25. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chilyouth.2018.01.044>
- Bean, C., Fortier, M., & Chima, K. (2019). Exploring challenges and strategies associated with the demands of competitive male youth hockey on mothers' health. *Leisure/Loisir*, 43(1), 125–150. <https://doi.org/10.1080/14927713.2019.1583075>
- Benkwitz, A., & Healy, L. C. (2019). 'Think Football': Exploring a football for mental health initiative delivered in the community through the lens of personal and social recovery. *Mental Health and Physical Activity*, 17, 100292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2019.100292>
- Bolland, J. M. (2003). Hopelessness and risk behaviour among adolescents living in high-poverty inner-city neighbourhoods. *Journal of adolescence*, 26(2), 145-158. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0140-1971\(02\)00136-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0140-1971(02)00136-7)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). Conducting an interview. *Interviews. Learning the craft of qualitative research Interviewing*, 149-166.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bruner, M. W., McLaren, C. D., Sutcliffe, J. T., Gardner, L. A., Lubans, D. R., Smith, J. J., & Vella, S. A. (2021). The effect of sport-based interventions on positive youth development: a systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-28. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2019.09.001>

- Carr, S. C., & Sloan, T. S. (Eds.). (2003). *Poverty and psychology: From global perspective to local practice*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0029-2>
- Carvalho C. e Conboy, J. (2013). Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In Veiga, F., *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp.70-85). Climepsi.
- Comissão sobre Direitos Sociais, Económicos e Culturais, das Nações Unidas (2001). *Poverty and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. <https://digitallibrary.un.org/record/452397>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72, 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Damelang, A., & Kloß, G. (2013). Poverty and the social participation of young people—an analysis of poverty-related withdrawal mechanisms. *Journal for Labour Market Research*, 46(4), 321-333. <http://dx.doi.org/10.1007/s12651-013-0148-8>
- Dashiff, C., DiMicco, W., Myers, B., & Sheppard, K. (2009). Poverty and adolescent mental health. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 22(1), 23-32. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00166.x>
- Davis, T. (2016). The Economics of Developing Resilience with Families in Need: A Strengths-Based Approach. In Edwards, J. K., Young, A., & Nikels, H. (Eds.), *Handbook of Strengths-Based Clinical Practices* (pp. 107-118). Routledge.

- De Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E. V. E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., & Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: Focused solution development. *Family process*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1986.00207.x>
- Debognies, P., Schail e, H., Haudenhuyse, R., & Theeboom, M. (2019). Personal development of disadvantaged youth through community sports: a theory-driven analysis of relational strategies. *Sport in Society*, 22(6), 897-918. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1523144>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Department of Economic and Social Affairs [DESA]. (2016). *Leaving no one Behind: The Imperative of Inclusive Development*. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>.
- Duffy, K. (2020). *O que   a pobreza e como combat -la*. EAPN. <https://www.eapn.pt/documento/671/o-que-e-a-pobreza-e-como-combate-la>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (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. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Evans, S. D., & Prilleltensky, I. (2007). Youth and democracy: Participation for personal, relational, and collective well-being. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 681-692.
- Ferreira, L. C., Narciso, I., & Novo, R. (2013). Authenticity, work and change: A qualitative study on couple intimacy. *Families, Relationships and Societies*, 2(3), 339-354. <http://dx.doi.org/10.1332/204674313X668569>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage publications.

- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Hermens, N., Super, S., Verkooijen, K. T., & Koelen, M. A. (2017). A systematic review of life skill development through sports programs serving socially vulnerable youth. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(4), 408-424. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1355527>
- Holt, N. L., Deal, C. J., & Pankow, K. (2020). Positive youth development through sport. In Tenenbaum, G., & Eklund, R. C. (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 429-446). Wiley.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 1-49. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Jones, G. J., Edwards, M. B., Bocarro, J. N., Svensson, P. G., & Misener, K. (2020). A community capacity building approach to sport-based youth development. *Sport management review*, 23(4), 563-575. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2019.09.001>
- Kelly, J. G., Ryan, A. M., Altman, B. E., & Stelzner, S. P. (2000). Understanding and changing social systems. In Rappaport, J., & Seidman, E. (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 133-159). Springer Science & Business Media.
- Li, J., & Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of “what works” across intervention settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 157–166. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01151.x>
- Marivoet Salomé. (2014). Challenge of Sport Towards Social Inclusion and Awareness-Raising Against Any Discrimination. *Physical Culture and Sport: Studies and Research*, 63(1), 3–11. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0017>

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Mason, J. (2006). Six strategies for mixing methods and linking data in social science research.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2012). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Springer Science & Business Media.
- McDavid, L., & McDonough, M. H. (2019). Staff perspectives on building social relationships with participants in a physical activity-based youth development program. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 478-493. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1454977>
- McDavid, L., & McDonough, M. H. (2020). Observed staff engagement predicts positive relationships and well-being in a physical activity-based program for low-income youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 49, 101705. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101705>
- McDonough, M. H., Ullrich-French, S., & McDavid, M. L. (2018). Helping kids connect: Participant and staff perspectives on facilitating social relationships in a physical activity-based positive youth development program for youth from low-income families. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(1), 13-29. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spy0000109>
- Minas, M., Ribeiro, M. T., & Anglin, J. P. (2018). Trajectories on the path to reciprocity—A theoretical framework for collaborating with socioeconomically disadvantaged communities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(1), 112. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000239>
- Minas, M., Ribeiro, M. T., & Anglin, J. P. (2020). Building reciprocity: From safety-net to social transformation programmes. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30(2), 164-184. <https://doi.org/10.1002/casp.2435>

- Morgan, D. L., Ataie, J., Carder, P., & Hoffman, K. (2013). Introducing dyadic interviews as a method for collecting qualitative data. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1276-1284. <https://doi.org/10.1177/1049732313501889>
- Morin, E. (2005). *Ciência Com Consciência* (Alexandre, M. D. & Dória, M. A. S, Trans; 8 ed.). Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1990).
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (Eds.). (2010). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. Macmillan International Higher Education.
- Newman, T. J. (2020). Life skill development and transfer: “They’re not just meant for playing sports”. *Research on Social Work Practice*, 30(6), 643-657. <https://doi.org/10.1177%2F1049731520903427>
- Newman, T. J., Lower-Hoppe, L. M., Burch, M., & Paluta, L. M. (2020). Advancing positive youth development-focused coach education: Contextual factors of youth sport and youth sport leader perceptions. *Managing Sport and Leisure*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1766760>
- Nurius, P. S., Prince, D. M., & Rocha, A. (2015). Cumulative disadvantage and youth wellbeing: A multi-domain examination with life course implications. *Child Adolescence Social Work Journal*, 32, 567–576. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0396-2>.
- Observatório Nacional da Luta Contra a Pobreza (2020). Pobreza e Exclusão Social em Portugal. EAPN Portugal. <https://on.eapn.pt/produtos/relatorios/>
- OCDE (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>
- O’leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. Sage.
- Rodrigues, E. V., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. M., & Januário, S. (2017). A pobreza e a exclusão social: teorias conceitos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 9, 63-101.

- Royce, E. (2018). *Poverty and power: The problem of structural inequality* (3rd ed.) Rowman & Littlefield.
- Sherry, E., & Strybosch, V. (2012). A kick in the right direction: Longitudinal outcomes of the Australian Community Street Soccer Program. *Soccer & Society*, *13*(4), 495-509. <https://doi.org/10.1080/14660970.2012.677225>
- Sousa, L.; Ribeiro, C.; Rodrigues, S. (2006). Intervention with multi-problem poor clients: towards a strengths-focused perspective. *Journal of Social Work Practice*, *20*(2): 189-204. <https://doi.org/10.1080/02650530600776913>
- Sousa, L., Ribeiro, C., & Rodrigues, S. (2007). Are practitioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem poor families?. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *17*(1), 53-66. <https://doi.org/10.1002/casp.875>
- Stewart, M. J., Makwarimba, E., Reutter, L. I., Veenstra, G., Raphael, D., & Love, R. (2009). Poverty, sense of belonging and experiences of social isolation. *Journal of Poverty*, *13*(2), 173-195. <https://doi.org/10.1080/10875540902841762>
- Super, S., Verkooijen, K., & Koelen, M. (2018). The role of community sports coaches in creating optimal social conditions for life skill development and transferability—a salutogenic perspective. *Sport, education and society*, *23*(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1145109>
- Sutcliffe, J. T., Kelly, P. J., & Vella, S. A. (2021). Youth sport participation and parental mental health. *Psychology of Sport and Exercise*, *52*, 101832. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101832>
- Swain, J. M., & Spire, Z. D. (2020, January). The role of informal conversations in generating data, and the ethical and methodological issues. *Forum: Qualitative Social Research*, *21*(1), Art. 10. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3344>.

- Ullrich-French, S., & McDonough, M. H. (2013). Correlates of long-term participation in a physical activity-based positive youth development program for low-income youth: Sustained involvement and psychosocial outcomes. *Journal of adolescence*, *36*(2), 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.006>
- UNICEF (2011). *The state of the world's children 2011-executive summary: Adolescence an age of opportunity*. <https://www.unicef.org/media/84876/file/SOWC-2011.pdf>
- Van der Veken, K., Lauwerier, E., & Willems, S. (2020). “To mean something to someone”: sport-for-development as a lever for social inclusion. *International journal for equity in health*, *19*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12939-019-1119-7>
- Vandermeerschen, H., Van Regenmortel, T., & Scheerder, J. (2017). ‘There are Alternatives, but Your Social Life is Curtailed’: Poverty and Sports Participation from an Insider Perspective. *Social Indicators Research*, *133*(1), 119-138. <https://doi.org/10.1007/S11205-016-1360-Z>
- Wadsworth, M. E., Ahlkvist, J. A., McDonald, A., & Tilghman-Osborne, E. M. (2018). Future directions in research and intervention with youths in poverty. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*(6), 1023-1038. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485108>
- Waldegrave, C. (2009). Cultural, gender, and socioeconomic contexts in therapeutic and social policy work. *Family process*, *48*(1), 85-101. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01269.x>
- White, M. K. (2007). *Maps of narrative practice*. WW Norton & Company.
- Yang, L., & Gergen, K. (2012). Social construction and its development: Liping Yang interviews Kenneth Gergen. *Psychological Studies*, *57*(2), 126-133. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12646-012-0146-x>

ANEXOS

Anexo 1: Guião de entrevista aos jovens

| Blocos Temáticos | Objetivos Gerais | Possíveis questões |
|--|--|---|
| Conversa social | 1. Quebra-gelo. | |
| Informação prévia | 1. Pedir permissão para a gravação áudio da entrevista. | |
| | 2. Apresentação. | |
| | 3. Explicar objetivos da entrevista, duração e conteúdo da entrevista. | |
| | 4. Informar sobre aspetos deontológicos (confidencialidade, direito à não resposta e desistência). | |
| I. Pré-projeto e integração | 1. Conhecer o contexto que o levou a querer participar no projeto. | De que forma teve conhecimento do projeto? O que o motivou a participar? Que expectativas tinhas em relação ao projeto? |
| | 2. Perceber como foi a sua integração no projeto. | Ao chegar ao projeto, qual foi o ambiente que encontrou? / O que é que mais contribuiu para sentir que fazia parte de um grupo? |
| II. Evolução no projeto | 1. Conhecer o funcionamento do projeto. | Que atividades costumam fazer? Quais as atividades em que mais gosta de participar? E porquê? Como é fazer parte deste grupo/projeto? Como descreveria os técnicos e a relação que tem com eles? Hoje é diferente do que era no início? Porquê? Como? E com os colegas? Que papéis costuma assumir? Sente que também contribui de alguma forma para o projeto? Como? |
| | 2. Identificar emoções, potencialidades e benefícios da participação no projeto. | Quais são as principais vantagens de participar? Que emoções associa aos seus anos enquanto participante? / Quais foram os momentos em que se sentiu melhor? E pior? Há alguma coisa que se destaca? |
| | 3. Explorar competências pessoais e relacionais adquiridas ao longo da participação no projeto. | De que forma é que o projeto acabou por influenciar a forma de ser ou de pensar? Que forças ou competências sente que desenvolveu com o projeto? O que mudou desde que começou a participar no projeto? |
| III. Futuro | 1. Explorar projeções e propósito de vida. | Que expectativas tem para a sua vida, que objetivos gostava de realizar ou que planos para o futuro tem? De que forma o projeto contribui para isso? |
| | 2. Reflexão final sobre a importância/valor do projeto para si. | Descreva a forma como recomendaria o projeto a um amigo, caso quisesse aliciá-lo a inscrever-se. |
| Finalização | 1. Obter informações extra. | Idade, género, zona de residência, habilitações literárias, identificação étnica/cultural/racial, situação profissional/ano de escolaridade, nacionalidade, rendimento familiar médio mensal |
| | 2. Agradecimentos. | |

Anexo 2: Guião de entrevista aos pais

| Blocos Temáticos | Objetivos | Questões |
|---|--|--|
| Informação prévia | 1. Pedir permissão para a gravação áudio da entrevista. | |
| | 2. Apresentação. | |
| | 3. Explicar objetivos da entrevista, duração e conteúdo. | |
| | 4. Informar sobre aspetos deontológicos. | |
| I. Perceção do impacto do projeto no filho | 1. Perceber o nível de conhecimento e envolvimento no projeto. | <ul style="list-style-type: none"> - De que forma costuma acompanhar a participação do/da seu/sua filho/a no projeto? Que tipo de contacto tem com os treinadores ou outros pais do projeto? - Como é que descreve os professores/treinadores? E as relações entre os jovens e os adultos? - O que acha que o projeto significa para o seu filho? E para si, o que significa? |
| | 2. Conhecer a evolução e transformações que perceciona no filho. | <ul style="list-style-type: none"> -Como descreve o/a [nome] antes e o/a [nome] depois de participar no projeto? -O que é que levou o/a seu/sua filho/a a entrar? -Que mudanças vê no/na seu/sua filho/a? -O que acha que mais contribui para as mudanças que sente no seu filho? |
| II. Impacto do projeto em si | 1. Conhecer o impacto em si. | <ul style="list-style-type: none"> -Que coisas já aprendeu também com e/ou a partir do/da seu/sua filho/a? -Como é que a participação do seu filho no projeto gera em si algum tipo de transformação ou o/a influencia? -Perceber se houve algo que esta participação do/a filho o/a tenha motivado a fazer para a sua vida pessoal, como e porquê. |
| | 2. Conhecer o impacto na vida familiar. | <ul style="list-style-type: none"> -Que vantagens ou mais-valias sente este projeto trouxe para o agregado familiar em geral? O que é que é diferente? -Em modo resumo, para terminar, porque é que o projeto deve ser conhecido e chegar até mais pessoas? |
| Dados Sociodemográficos | 1. Recolher dados sociodemográficos. | Idade, género, zona de residência, habilitações literárias, identificação étnica/cultural/racial, situação profissional, nacionalidade, grau de parentesco ao jovem, rendimento familiar líquido mensal |
| Finalização | 1. Obter informações ou observações que não tenham sido abordadas. | |
| | 2. Agradecimentos e relembrar possibilidade de enviar resumo com conclusões do estudo. | |

Anexo 3: Grelha de observação

| | | | |
|--------------------------|--|-----------------|--------------|
| Data: | Local: | Hora de início: | Hora de fim: |
| Observação: | Ex: observação participante da atividade x | | |
| Objetivos da observação: | | | |
| Comentários: | | | |

| Focos de observação | Notas descritivas | Comentários do observador |
|---|-------------------|---------------------------|
| <p style="text-align: center;"><u>Espaço</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Instalações - Divisão/alocação dos espaços | | |
| <p style="text-align: center;"><u>Atividades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que fazem (ambiente) - O que falam – e como surgem os temas falados (com o input dos participantes?) - Como fazem – quem faz o quê; como são guiadas / estruturadas (regras/normas?) | | |
| <p style="text-align: center;"><u>Relações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre técnicos - Entre participantes – identificação, entreajuda - Entre técnicos e participantes – comunicação [entoação, (in)formalidade]; poder; abertura; fluxo da influência; confiança - Quem interage mais e menos (e o que os diferencia) | | |
| <p style="text-align: center;"><u>Comportamentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que as pessoas entram e interagem (no próprio espaço, sem estar em atividades) - Como é que estão/agem nas atividades – estado emocional / postura e participação dos jovens (partilha de opiniões, responsabilidade); formas de incentivo à participação e colaboração, apoio/responsividade e controlo dos técnicos | | |
| <p style="text-align: center;"><u>Outros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades não planeadas - Quem está no local e quais os seus papéis | | |
| <p style="text-align: center;"><u>Informação sociodemográfica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Idades, sexo, apresentação | | |

Anexo 4: Declarações de consentimento informado



Consentimento Informado

Investigadora e afiliação: este projeto de investigação é realizado por Ana Margarida Vieira, no âmbito da Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica Sistémica, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, com supervisão científica da Professora Doutora Maria Minas.

Objetivo: conhecer a perspetiva de jovens e famílias sobre a experiência e transformações sentidas que associam à participação dos jovens em projetos de inclusão social pelo desporto.

Procedimentos: a sua participação consiste na realização de uma entrevista de cerca de 1h de duração e a participação do seu educando, consiste, também, na realização de uma entrevista, com duração de cerca de 1h30. Estas entrevistas são realizadas separadamente e individualmente e o seu áudio será gravado para que a conversa decorra com a maior naturalidade e atenção possíveis, mas também porque os dados terão de ser posteriormente transcritos para fazer uma análise aprofundada dos mesmos. Esta gravação será guardada (com palavra-passe) e acessível apenas a mim, investigadora, não sendo partilhada com ninguém, sendo transcrita e codificada e destruída no final do estudo.

Direitos do participante: A vossa confidencialidade está completamente assegurada, uma vez que os dados recolhidos não serão partilhados com terceiros e serão apenas utilizados para fins desta investigação, não sendo partilhados quaisquer dados identificativos (os nomes serão inclusivamente codificados). A participação é completamente voluntária e a vossa vontade será sempre respeitada, pelo que poderão desistir a qualquer momento sem penalização alguma. Caso tenha interesse, os principais resultados e conclusões da investigação serão partilhados consigo após conclusão da investigação.

Se pretender algum esclarecimento adicional, ou tiver interesse em saber os resultados deste estudo, pode contactar-me pelo seguinte email: anamargaridavieira@campus.ul.pt.

Muito obrigada pela sua participação.

Eu, _____,

responsável legal do/da _____ autorizo a

minha colaboração e/ou a colaboração **do meu educando** no estudo acima indicado

e declaro que compreendi a explicação que me foi fornecida.

Data: ____ / ____ / 202_

Consentimento Informado

Investigadora e afiliação: este projeto de investigação é realizado por Ana Margarida Vieira, no âmbito da Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica Sistémica, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, com supervisão científica da Professora Doutora Maria Minas.

Objetivos: conhecer a perspetiva de jovens e famílias em contextos de desvantagem socioeconómica sobre vivências e transformações que associam à participação em projetos de inclusão social pelo desporto; analisar e compreender a natureza e funcionamento dos projetos de inclusão social pelo desporto.

Procedimentos: esta investigação envolve a possibilidade de a investigadora poder estar presente e observar algumas atividades do projeto, sendo que, neste contexto, a sua colaboração consiste na participação em conversas informais com a investigadora acerca das atividades e funcionamento do projeto.

Direitos do participante: a participação é completamente voluntária e a recolha dos dados advindas das conversas é totalmente confidencial, sendo que o seu conteúdo não é partilhado com terceiros e será apenas utilizado para fins desta investigação. A vontade do participante será sempre respeitada, pelo que, mesmo que aceite participar, poderá desistir a qualquer momento sem penalizações. Todos os dados identificativos são destruídos após o final da investigação e, se assim o desejar, os principais resultados e conclusões da investigação poderão ser divulgados posteriormente com o participante.

Se pretender algum esclarecimento adicional, ou tiver interesse em saber os resultados deste estudo, pode contactar-me pelo seguinte email: anamargaridavieira@campus.ul.pt.

Muito obrigada pela sua participação.

Eu, _____,
técnico do projeto [nome do projeto] _____ autorizo
a minha colaboração no estudo acima indicado e declaro que compreendi a explicação
que me foi fornecida.

Data: ____ / ____ / 2021

Anexo 5: Listagem de categorias que emergiram da análise

1. **CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS** (29/3286): reflete a percepção dos participantes acerca das características que descrevem a organização e funcionamento dos projetos.

1.1. **Dimensões** (29/1460): remete para as camadas existentes e que caracterizam os projetos a nível de estrutura, organização e abordagem.

1.1.1. **Áreas e Metodologia** (28/689): engloba as atividades realizadas nos projetos organizadas por áreas e sua relação com a metodologia utilizada.

1.1.1.1. **Áreas** (28/619): as áreas que caracterizam as atividades dos projetos por temas.

1.1.1.1.1. **Desporto** (26/377): todas as atividades dos projetos relacionadas com a área desportiva.

1.1.1.1.1.1. **Dar treinos, ensinar** (15/43): atividades em que os jovens têm a possibilidade de dar os treinos ou ensinar os colegas.

1.1.1.1.1.2. **Treinos e competições** (26/332): atividades que envolvem os jovens em treinos ou competições.

1.1.1.1.2. **Educação não formal** (25/139): atividades educativas com o objetivo de transmitir aprendizagens, com intencionalidade na ação de transmitir conhecimentos e competências que capacitem os jovens para o seu quotidiano e exercício da cidadania.

1.1.1.1.2.1. **Dinâmicas de grupo, reflexões** (20/103): atividades em grupo, planeadas e ritualizadas, com o objetivo de trabalhar competências específicas ou refletir e dar significado às vivências vividas durante as atividades da área do desporto.

1.1.1.1.2.2. **Orientação vocacional e de carreira** (13/18): atividades ou conversas planeadas que ocorrem com o intuito de aconselhar e incentivar os jovens a explorar os caminhos académicos e/ou profissionais que são possíveis de acordo com os seus interesses.

1.1.1.1.3. **Outras** (19/103): atividades dos projetos que surgem com menos frequência e com um papel mais complementar e opcional.

1.1.1.1.3.1 **Atividades lúdicas ou conviviais** (18/74): atividades que remetem para momentos informais em que os elementos dos projetos se reúnem para realizar viagens e conhecer novas cidades/países em conjunto, ou atividades lúdicas de verão, por exemplo, em acampamentos.

1.1.1.1.3.2. **Voluntariado** (14/27): atividades em que os projetos colaboram com outras associações para que jovens se envolvam em ações de voluntariado e/ou a realização de voluntariado dos jovens nos próprios projetos.

1.1.1.2. **Metodologia** (21/70): estratégia e/ou ferramenta pensada e implementada para a consecução dos objetivos propostos.

1.1.1.2.1. **Prática e experimentação** (21/70): prática e experimentação de emoções, sensações, experiências e/ou papéis promovidos pelo desporto.

1.1.1.2.1.1. **Aprendiz** (19/55): remete para a prática e experimentação enquanto aluno ou aprendiz nos projetos, associado aos treinos e competições.

1.1.1.2.1.2. **Novos papéis** (10/14): remete para a prática e experimentação de novos papéis durante o desporto, por exemplo, sendo mentor ou dando um treino.

1.1.2. **Objetivos do projeto** (12/62): reflete os objetivos que orientam a intervenção e constituem o propósito e a missão dos projetos.

1.1.2.1. **Objetivos específicos** (12/41): remete para objetivos específicos em termos de intervenção e que contribuem para a consecução de um objetivo geral de prevenção.

1.1.2.2. **Prevenção e promoção de trajetórias (in)adaptativas** (8/21): a prevenção de trajetórias que coloquem em causa o bem-estar e desenvolvimento positivo dos jovens, ligadas às consequências da pobreza e exclusão social que se refletem num nível individual, como o isolamento social, ou relacionado com a integração de grupos que promovem o envolvimento em comportamentos de risco como a violência, delinquência, abuso de substâncias, abandono escolar.

- 1.1.3. **Relações** (27/709): remete para a estrutura e características da abordagem e das relações que se desenvolvem nos projetos.
- 1.1.3.1. **Desenvolvimento das Relações** (21/98): remete para uma visão acerca de características que estavam presentes desde o início das relações e da participação no projeto ou que se desenvolveram com o tempo.
- 1.1.3.1.1. **Amadurecimento** (20/54): características que foram surgindo com o desenvolvimento e fortalecimento das relações.
- 1.1.3.1.2. **Princípio** (17/44): características mais associadas a uma fase inicial da participação dos projetos.
- 1.1.3.2. **Relações diádicas** (26/530): reflete a estrutura dos projetos em termos de principais díades envolvidas.
- 1.1.3.2.1. **Jovem – Jovem** (22/240): as relações desenvolvidas entre os jovens dos projetos.
- 1.1.3.2.1.1. **Mais velho - mais novo** (11/20): as relações entre jovens que são mais velhos e/ou participam há mais tempo nos projetos e os mais novos e/ou que participam há menos tempo.
- 1.1.3.2.2. **Técnicos – Jovens** (25/290): as relações desenvolvidas entre técnicos e jovens dos projetos.
- 1.2. **Processos** (29/1826): reflete tudo o que é descritivo de processos inerentes à atividade do projeto, às características do projeto e às interações/relações que existem.
- 1.2.1. **Reciprocidade** (26/486): interdependência entre participantes de um sistema social e dinâmicas de troca e partilha
- 1.2.1.1. **Balanco de poder** (23/91): propriedade da reciprocidade que remete para a partilha de poder e de recursos com vista ao envolvimento de todos os participantes.
- 1.2.1.1.1. **Depower** (18/39): quando parte dos técnicos pedir ajuda, partilhar a liderança ou atribuir papéis de responsabilidade .
- 1.2.1.1.2. **Empower** (18/52): quando é visível a liderança, autonomia, iniciativa e proatividade do jovem no projeto, bem como sinais de um reenquadramento da sua autopercepção de inferioridade.
- 1.2.1.2. **Influência** (24/139): propriedade da reciprocidade que remete para a influência que um individuo tem sobre outro. A influência pode passar por transmitir algo ou aprender com algo.
- 1.2.1.2.1. **Fluxo Bidirecional** (20/66): remete para a existência de influências mútuas entre jovens e técnicos.
- 1.2.1.2.2. **Fluxo Unidirecional** (22/73): reflete a existência de uma principal influência oriunda de um dos elementos de uma díade.
- 1.2.1.2.2.1. **Sentido adulto-jovem** (26/214): remete para o sentido da influência, remetendo para uma influência principal do adulto no jovem.
- 1.2.1.3. **Informalidade** (20/123): propriedade da reciprocidade que remete para interações informais, simples e autênticas, facilitando a empatia, a autenticidade e o sentido de familiaridade.
- 1.2.1.3.1. **Diversão e utilização de humor** (17/32): interações informais que utilizam o humor para levar à diversão e descontração do grupo.
- 1.2.1.3.2. **Familiaridade** (13/38): relações que são caracterizadas como próximas e familiares, em que o sentido de família emerge com expressividade.
- 1.2.1.4. **Abertura** (18/47): propriedade da reciprocidade que remete para um contexto seguro de respeito, partilha e escuta, com abertura para valorizar, acolher e integrar as perspetivas e/ou recomendações dos jovens.
- 1.2.1.5. **Identificação** (13/38): propriedade da reciprocidade que remete para um conhecimento do outro e respetiva identificação entre os elementos dos projetos e união em torno de propósitos comuns.
- 1.2.1.6. **Congruência** (6/8): remete para uma coerência e alinhamento da forma de funcionamento de todos os processos, decisões e díades de relação (incluindo entre chefias, parceiros e entre profissionais).
- 1.2.2. **Equilíbrio controlo – autonomia** (27/279): remete para uma combinação entre suporte e exigência, que faz com que a relação seja equilibrada e dê segurança para a autonomização do jovem.

1.2.2.1 **Apoio** (25/174): apoio emocional e/ou instrumental fornecido.

1.2.2.2. **Regras, disciplina** (20/71): remete para a existência de valores e regras base a cumprir para o bom funcionamento dos projetos.

1.2.2.3. **Incentivo à Autonomia** (18/79): acreditar nas competências que os jovens têm e incentivá-los à sua autonomia para que sejam capazes de as aplicar e utilizar no quotidiano.

1.2.2.4. **Valorização** (17/43): remete para a valorização das competências, dos esforços e conquistas dos jovens.

1.2.2.5. **Potenciar capacidades** (15/38): remete para uma maximização de capacidades pré-existentes, não só atléticas, mas psicossociais e cívicas, com recurso frequente ao uso de reformulações de problemas em forças.

1.2.2.6. **Responsividade às necessidades** (14/38): ser responsivo às necessidades, emoções e/ou dificuldades dos jovens, de acordo com a idade, nível de desenvolvimento ou preocupações no momento.

1.2.2.7. **Feedback** (11/29): remete para um ambiente de partilha de feedback mútuo em relação a atividades, atitudes ou acontecimentos dos projetos.

1.2.3. **Intimidade** (24/218): remete para o conceito de intimidade emocional vivida nas relações.

1.2.3.1. **Confiança** (22/98): reflete a confiança sentida face aos elementos dos projetos, de forma geral.

1.2.3.2. **Partilha** (20/59): reflete não só a partilha de emoções e acontecimentos, mas de momentos, de conhecimentos, experiências.

1.2.3.3. **Empatia e compreensão** (14/33): capacidade de entender, compreender e colocar-se no lugar do outro.

1.2.3.4. **Autenticidade** (12/28): remete para a segurança e conforto para se ser autêntico nas relações.

1.2.4. **União e trabalho de equipa** (25/106): o trabalho é feito por todos, em equipa., havendo participação e contribuição de todos os membros do projeto.

1.2.5. **Inclusão** (19/75): a vivência da inclusão, de fazer parte e ser aceite enquanto pessoa para além de estigmas ou preconceitos, sem discriminação.

1.2.6. **Enfrentar desafios** (18/72): remete para o ter de enfrentar e confrontar-se com desafios inerentes ao desporto ou outras dificuldades, como por exemplo, dificuldades em expor-se ou fazer partilhas em grupo.

1.2.7. **Amizade** (19/71): sentimento de afeição, simpatia e proximidade entre dois elementos.

1.2.8. **Admiração** (14/41): remete para o ato ou sentimento de admirar e ter consideração pela opinião do outro.

1.2.9. **Transmissão e observação** (14/30): aprendizagem através da transmissão e/ou observação (de comportamentos, conversas, atitudes, valores) de outros que são figuras de referência ou por quem existe admiração.

1.2.10. **Competição saudável** (12/33): remete para as atividades desportivas que são caracterizadas enquanto competitivas, mas de forma saudável, ou seja, não havendo conflitos ou pressão elevada associada ao desempenho.

1.2.11. **Respeito** (15/33): reflete o respeito que é promovido não só em termos de comportamento e obediência, mas também em termos de valores e respeito pela diferença.

1.2.12. **Motivação para a Inscrição** (9/18): reflete os motivos pelos quais os jovens quiseram participar nos projetos inicialmente.

2. **EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS ASSOCIADAS À PARTICIPAÇÃO** (29/2786): reflete que, associado à participação nos projetos, estão determinadas experiências que têm efeitos individuais, relacionais e sociais.

2.1. **Perceção de impacto positivo** (29/1256): reflete as consequências da intervenção, as transformações e/ou oportunidades que resultam dela.

2.1.1. **Sentido de pertença e utilidade** (28/228): remete para o sentimento de que fazem parte e estão integrados, que contribuem e são úteis para os projetos.

2.1.1.1. **Dar e ser um exemplo** (12/24): remete para a oportunidade de os jovens também sentirem que dão o exemplo e são um exemplo para os mais novos ou para a comunidade.

2.1.1.2. **Responsabilidade e autonomia** (26/94): aumento da responsabilidade e autonomia no sentido de ter iniciativa, assumir e respeitar os compromissos.

2.2. **Novas Visões** (23/199): reflete o desenvolvimento de novas visões sobre si e sobre os outros.

2.2.1. **Confiança** (21/141): remete para mudanças de perspetiva na confiança em relação à vida.

2.2.1.1. **Em si** (17/66): reflete as mudanças a nível da autoconfiança.

2.2.1.2. **No seu futuro** (17/53): remete para o desenvolvimento de esperança e confiança em relação ao futuro.

2.2.1.3. **Nos outros** (14/22): reflete uma maior disponibilidade para confiar nos outros.

2.2.2. **Expansão de Narrativas** (19/58): reflete uma expansão, geral, das narrativas em relação ao mundo, sobre as quais referem nunca ter refletido.

2.2.2.1. **Esbatimento de rótulos e preconceitos** (9/28): diminuição do próprio preconceito dos jovens em relação aos outros, mas também da sensação de não discriminação e de esbatimento de rótulos em relação a si.

2.3. **Padrões de Interação** (19/158): remete para mudanças a nível das dinâmicas interacionais e comportamentos do jovem em relação.

2.3.1. **Comunicação Positiva** (18/124): mudanças a nível da comunicação, utilizando competências sociais adquiridas, sabendo respeitar, ouvir e prestar atenção ao que diz o outro.

2.3.1.1. **Maior à vontade para comunicar** (17/51): remete para o conforto dos jovens em comunicar e partilhar emoções e experiências pessoais com outros.

2.3.1.2. **Maior Frequência da comunicação** (9/20): remete para uma maior predisposição para conversar e partilhar de forma mais regular e frequente.

2.3.2. **Diminuição de conflitos** (11/34): remete para mudanças de comportamento, atitudes e interações que levam a uma diminuição de conflitos relacionais.

2.4. **Objetivos** (20/140): reflete uma maior orientação e valorização do estabelecimento de objetivos e um pensamento orientado para o futuro.

2.4.1. **Ajudar o Próximo** (15/50): remete para o desejo de conseguir ajudar outras pessoas ou sistemas.

2.4.2.1. **Retribuir** (15/41): reflete o desejo e objetivo de ajudar os projetos, como forma de retribuir e dar de volta aquilo que receberam dos projetos.

2.4.2.1.1. **Ajudar o projeto a crescer** (11/22): uma das formas como referem contribuir para ajudar os projetos é através da conversa e da partilha dos projetos com outras pessoas ocasionalmente ou intencionalmente.

2.4.2. **Caminhos Académicos e Profissionais** (12/53): objetivos desenvolvidos a nível académico e profissional.

2.4.2.1. **Percurso dos técnicos** (6/12): reflete a vontade de seguir o exemplo e os passos dos técnicos para o seu próprio percurso.

2.4.3. **Permanência no projeto** (9/21): reflete o desejo e objetivo de continuidade e permanência dos jovens nos projetos a médio-longo prazo.

2.5. **Aumento da rede de suporte** (19/86): expansão e fortalecimento do círculo social de apoio.

2.6. **Crescimento pessoal** (19/81): reflete o crescimento proveniente da aquisição de aprendizagens e experiências que contribuem para a maturidade do jovem.

2.7. **Autocontrolo** (17/57): reflete um controlo de emoções, impulsos e comportamentos, revelando mais calma e melhor capacidade para lidar com a frustração.

2.8. **Autoconhecimento** (10/35): consiste no desenvolvimento de conhecimento acerca de si próprio, dos seus desejos, dos seus interesses, das suas forças, das suas fragilidades e dos seus limites.

2.9. **Envolvimento da família nos projetos e dos projetos na família** (18/101): refere-se às trocas de interação entre projeto e família, sendo que tanto há um envolvimento e presença da família nos projetos, como os projetos demonstram disponibilidade e abertura para apoiar as famílias.

2.9.1. **Parentalidade** (13/36): envolvimento e ajuda nos projetos na promoção de competências de parentalidade positiva, nomeadamente, ajudando a desenvolver respostas mais empáticas e explorar formas de comunicação que não fomentem a crítica e a culpa.

2.9.2. **Acompanhar e Apoiar** (9/34): envolvimento da família no acompanhamento e interesse demonstrados relativamente aos projetos, tanto pelos treinos e competições em que vão observar e apoiar, como na partilha de experiências e conversas sobre os projetos no seio familiar.

2.9.3. **Participar em atividades** (7/30): participação específica da família em atividades dos projetos.

2.10. **União e aproximação** (12/29): remete para uma melhoria na qualidade das relações.

2.11. **Mudanças de trajetória** (12/24): quebra de padrões familiares ou comunitários a nível de comportamentos de risco.

2.12. **Melhor (des)empenho académico** (7/15): remete para uma melhoria não só o desempenho académico, a nível de sucesso académico, como também de maior empenho e interesse pela escola.

2.13. **Espaço Individual** (6/11): espaço de socialização e individualidade dos pais.

2.2. **Níveis de análise** (2/1165): remete para diferentes níveis de análise pelos quais é possível organizar a perceção de impacto.

2.2.1. **Individual** (25/439): remete para o impacto percebido na esfera individual do jovem.

2.2.2. **Relacional** (26/307): reflete as dinâmicas interacionais que são associadas a mudanças individuais ou sociais.

2.2.3. **Social** (26/419): reflete o sistema de relações em que o jovem está inserido, remetendo para o espaço social onde ocorre mudança ou há uma perceção de impacto.

2.2.3.1. **Amigos e Comunidade** (23/132): espaço da esfera social do jovem que inclui relações na comunidade e amizades.

2.2.3.2. **Escola** (21/105): espaço escolar dos participantes.

2.2.3.3. **Família** (20/180): sistema familiar dos jovens.

2.2.3.3.1. **Pais e Filhos** (11/38): relações entre pais e filhos onde são comentadas interações e mudanças.

2.2.3.3.2. **Outros subsistemas** (7/36): remete para outros subsistemas do sistema familiar do jovem em que há impacto.

2.3. **Emoções e sensações associadas à participação** (23/365)

2.3.1. **Bem-estar** (23/313): emoções e sensações que estão associadas à sensação de bem-estar.

2.3.1.1. **Alegria e felicidade** (19/66): remete para emoções e sentimentos positivos oriundos da participação em atividades dos projetos e da perceção das relações.

2.3.1.2. **Paixão** (17/68): remete para a paixão que os jovens referem ter relativamente ao desporto e à sensação de participar nos projetos.

2.3.1.3. **Orgulho, sentimento de realização** (12/31): consiste num sentimento de orgulho e realização facilitado por experiências de confronto e superação de desafios.

2.3.1.4. **Gratidão** (11/35): sentimento de gratidão face à oportunidade de poder participar nos projetos, bem como das oportunidades advindas da experiência de participar nos projetos.

2.3.1.5. **Adrenalina, intensidade** (10/19): reflete a adrenalina associada ao desporto e à competição.

2.3.2. **Desinstaladoras** (17/51): emoções e sensações que retiram o jovem da sua zona de conforto.

2.3.2.1. **Medo, ansiedade** (10/25): associados a momentos de elevado stress derivado da competição ou de inseguranças pessoais.

2.3.2.2. **Tristeza, desilusão** (7/11): associadas a momentos em que se confrontam com desafios não superados ou que não correspondem às suas expectativas iniciais e que os permite aprender a lidar com a frustração.

3. **AS RELAÇÕES FAZEM OS PROJETOS** (26/405): remete para a forma como os participantes percebem a as relações enquanto fator central dos projetos que contribui para o desenvolvimento e transformações sistémicas.

3.1. **Mais do que desporto** (25/258): refletem o facto de os projetos transcenderem o desporto, remetendo para a relevância das relações e potencial transformador associado.

3.1.1. **Papéis e Funções** (21/121): consiste nos papéis e funções atribuídos aos técnicos.

3.1.1.1. **Figura de referência** (17/54): técnicos enquanto modelos de referência que os compreendem, aceitam, são sinceros e imperfeitos que promove a identificação e o sentimento de humanidade em vez de perfeição.

3.1.1.2. **Retaguarda** (15/45): técnicos enquanto figuras de apoio e retaguarda no círculo social de pais e de professores.

3.1.1.3. **Líderes** (6/15): técnicos enquanto líderes no desporto a quem respeitam e têm consideração.

3.1.2. **Chave ou pontos de viragem** (17/56): situações específicas que marcaram o percurso dos jovens.

3.1.2.1. **Momentos com os técnicos** (14/28): momentos de partilha, reflexão ou discussão com os técnicos que marcaram o percurso dos jovens no sentido de uma mudança de mentalidade e perceção da realidade.

3.1.2.2. **Vestir a Camisola** (9/12): o facto de os jovens quererem competir e vestir a camisola de forma a representar e dignificar os projetos.

3.2. **Contexto diferenciador e reparador** (23/147): contexto que se diferencia dos restantes contextos da vida dos jovens, pela abordagem, pelo facto de ser gratuito e pelas experiências distintas e reparadoras das quais os jovens e famílias são alvo.