



A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea**

(Organizadores)

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da ULisboa
9 a 11 de fevereiro de 2022
Lisboa

Organizadores

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques,
Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

setembro de 2022

Edição

© AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa
Portugal

ISBN: 978-989-8272-43-0

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Organizadores



Conselho científico Conseil scientifique

Albano Cordeiro Estrela, ULisboa
Ana Paula Caetano, ULisboa
Ana Rita Faria, AFIRSE Portugal
António Sampaio da Nóvoa, ULisboa
Agnès van Zanten, CNRS, França
Belmiro Gil Cabrito, ULisboa
Carmen Cavaco, ULisboa
Cecília Galvão, ULisboa
Cynthia Fleury, CNAM, França
David Rodrigues, ULisboa
Estela Costa, ULisboa
Fernando Albuquerque Costa, ULisboa
Fernando Sabirón Sierra, AFIRSE | Universidad de Zaragoza, Espanha
Florentin Azia, AFIRSE | Université Pédagogique Nationale, República Democrática do Congo
Frédérique Lerbet-Sereni, AFIRSE | Université de Pau, França
Gaspard Mbemba, AFIRSE | Université Marien Ngouabi, Congo
Isabel Baptista, Univ. Católica Portuguesa
Isabel Menezes, Universidade do Porto
Ivana Ibiapina, AFIRSE | Universidade Federal do Piauí, Brasil
Jean-Claude Sallaberry, AFIRSE | Université Bordeaux IV, França
Jean-Pierre Pourtois, AFIRSE | Université de Mons, Bélgica
Joana Marques, ULisboa
Joana Viana, ULisboa
João Barroso, ULisboa
João Pedro da Ponte, ULisboa
João Pinhal, ULisboa
Jorge Ramos do Ó, ULisboa
José Brites Ferreira, Instituto Polit. Leiria
Lise Bessette, AFIRSE | Université du Québec à Montréal, Canadá
Louis Marmoz, AFIRSE | Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines, França
Luís Miguel Carvalho, ULisboa
Manuela Esteves, ULisboa
Maria Ângela Rodrigues, ULisboa
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa
Maria João Cardona, Instituto Polit. Santarém

Maria Teresa Estrela, ULisboa
Marilene Corrêa da Silva Freitas, AFIRSE | Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Nuno Dorotea, ULisboa
Patricia Ducoing, AFIRSE | Universidad Nacional Autonoma de Mexico, México
Patrícia Rosado Pinto, Univ. Nova de Lisboa
Patrick Boumard, Université de Bretagne Occidentale, Brest, França
Pedro Reis, ULisboa
Pierre Fonkoua, AFIRSE | ICT University, República dos Camarões
Rúben Marreiros, ULisboa
Sofia Freire, ULisboa
Teresa Seabra, ISCTE
Véronique Attias-Delattre, AFIRSE | Université Gustave Eiffel, França
Viriato Soromenho-Marques, ULisboa

Comissão organizadora Comité d'organisation

Carmen Cavaco | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Marques | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Viana | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
João Pinhal | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Rúben Marreiros | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Nuno Dorotea | Instituto de Educação – ULisboa
Ana Rita Faria | AFIRSE Portugal

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

A sociedade contemporânea confronta-se com uma crise civilizacional decorrente da conjugação, à escala planetária, de múltiplas crises – humanitária, pandémica, sanitária, ecológica, climática, demográfica, energética, alimentar, política, económica, social e cultural. Essas múltiplas crises, interdependentes, advêm, em grande medida, da globalização, da ocidentalização e do desenvolvimento. Nesse contexto, alicerçado num modelo de desenvolvimento hegemónico e globalizado, intensificam-se e ganham visibilidade problemas sociais complexos, tais como a diminuição da biodiversidade, a destruição do planeta através da poluição e do consumo excessivo dos recursos naturais, as guerras, a violência, a pobreza, as doenças, a degradação da vida quotidiana, as injustiças, as discriminações e as múltiplas desigualdades (socioeconómicas, educativas, de género, étnicas, de cor de pele, entre outras). A complexidade e a diversidade dos desafios podem ser compreendidas como oportunidades para a superação da arrogância do controle, da arrogância do saber e da arrogância do poder, no sentido de regastar e construir modos de pensar, de fazer e de viver sustentáveis, capazes de assegurarem a defesa da vida do planeta.

A educação não é condição suficiente para a transformação, contudo também não é possível transformar sem educar. Além dos problemas que suscitam, as crises também integram possibilidades de mudança, assim a transformação tem vindo a ocorrer paulatinamente, através de iniciativas contra-hegemónicas, centradas na tomada de consciência e na mobilização, veiculando a responsabilidade, a solidariedade, a crítica e a ética. Atendendo à amplitude e à complexidade dos desafios, a transformação requer mudanças, conjuntas e interdependentes, do ponto de vista institucional, social, económico, político, educativo e do pensamento. Face a tais desafios, quais as finalidades da educação? Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores são importantes na sociedade contemporânea? Qual o contributo das políticas públicas de educação? As práticas educativas podem promover o otimismo crítico, ativo, transformador e voluntarista? Que formação assegurar aos professores e educadores? Qual o contributo da investigação em educação para a produção de conhecimento científico sobre as políticas e as práticas educativas portadoras de inéditos viáveis?

L'ÉDUCATION ET LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE: CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE

La société contemporaine connaît une crise civilisationnelle résultant de la combinaison, à l'échelle planétaire, de multiples crises – humanitaire, pandémique, sanitaire, écologique, climatique, démographique, énergétique, alimentaire, politique, économique, sociale et culturelle. Des crises multiples et interdépendantes qui découlent, en grande partie, de la mondialisation, de l'occidentalisation et du développement. Dans ce cadre, et à partir de ce modèle de développement hégémonique et mondialisé, les problèmes sociaux complexes s'intensifient et gagnent en visibilité. Des problèmes tels que le déclin de la biodiversité, la destruction de la planète par la pollution et la consommation excessive des ressources naturelles, les guerres et les violences qui mettent en exergue la pauvreté, les maladies, la dégradation de la vie quotidienne, les injustices, les discriminations et des inégalités multiples (socio-économiques, éducatives, de genre, ethniques, de couleur de peau, entre autres). La complexité et la diversité des défis peuvent être perçues comme des occasions uniques à saisir pour surmonter l'arrogance du contrôle, l'arrogance du savoir et l'arrogance du pouvoir, en vue de réparer et de bâtir des manières de penser, de faire et de vivre durables, en mesure d'assurer une défense de la vie sur la planète.

L'éducation n'est pas une condition de transformation suffisante. Toutefois, il n'est pas possible non plus de transformer sans éduquer. Outre les problèmes soulevés, ces crises offrent également des possibilités de changement. Ainsi, des transformations sont opérées graduellement, grâce à des initiatives contre-hégémoniques, centrées sur la sensibilisation et la mobilisation, porteuses de responsabilité, de solidarité, de critique et d'éthique. Face à l'ampleur et à la complexité des enjeux, toute transformation requiert des changements conjoints et interdépendants, dans un cadre institutionnel, social, économique, politique, éducatif et de pensée. Compte tenu de ces défis, quelles sont alors les finalités de l'éducation? Quelles sont les connaissances, compétences, attitudes et valeurs d'importance dans la société contemporaine? Quelle est la contribution des politiques publiques d'éducation? Les pratiques éducatives peuvent-elles promouvoir un optimisme critique, actif, transformateur et volontariste? Quelle formation assurer aux enseignants et éducateurs dans ce contexte? Quelle est la contribution de la recherche en éducation à la production de connaissances scientifiques sur les politiques et pratiques éducatives porteuses d'originalité et qui soient viables?

ÍNDICE

Simpósios Symposiums	6
<i>Percepções e experiências de docentes e estudantes do Ensino Superior em tempos de pandemia</i>	7
Experiências “trans” formativas no ensino superior em tempos de pandemia.....	7
Aprendizagens e realizações na escola e universidade: inclusão escolar e docência em tempos pandêmicos	16
<i>Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade - as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social</i>	22
Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade – as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social	22
<i>Singularidades da administração da educação e da autonomia da escola pública em Portugal e no Brasil: as vozes dos/as alunos/as na gestão escolar, práticas e desafios</i>	31
Gestão escolar e democracia: a participação da comunidade educativa e as vozes dos/as alunos/as na administração de um agrupamento de escolas.....	31
Ateliês Atelier	42
Análise de perspetivas e práticas de docentes acerca do recurso ao jogo no(s) espaço(s) de aprendizagem escolar	43
Inteligência emocional e competências socioemocionais na educação superior: um diálogo possível?	51
Os desafios do ensino remoto em disciplinas teórico-práticas: a experiência do ensino da alfaiataria artesanal.....	60
Enegrecer a educação da cidade de São Paulo – Brasil	69
A pandemia da desinformação - um combate a partir do desenvolvimento explícito do pensamento crítico na disciplina de filosofia no ensino secundário.....	79
Ensino remoto emergencial: inseguranças e convicções no uso das tecnologias digitais para a formação de professores	92
Projeto de iniciação científica e tecnológica EAD (PICT): o processo de formação para a pesquisa no ensino superior à distância	110
O reinventar-se no ensino remoto: uma análise da EEMTI Gov. Luiz de Gonzaga Fonseca Mota	118
Aldeia de Pereira, Mirandela-Portugal: pioneira de educação de infância em Portugal.....	126
Abrindo janelas para o conhecimento: o atuar docente no contexto da pandemia.....	134
Intervenção precoce na infância, ser e estar entre crianças e adultos: o ponto de vista das famílias	137
La práctica socioeducativa de los gabinetes de mediación de conflictos	147
O desafio da transformação digital nas escolas: dimensões e indicadores de análise.....	154

A formação de professores na contemporaneidade.....	167
A utilização de smartphones como ferramenta educativa na educação superior	175
A educação como caleidoscópio ou consequências inconsequentes	183
Práticas pedagógicas em EJA em interface com o trabalho	189
A participação dos alunos na escola: um desafio à qualidade da educação	198
Trabalho colaborativo: uma experiência desenvolvida no estágio pedagógico da formação de professores.....	206
Os impasses da educação do século XXI e o debate da educação domiciliar no Brasil	214
Textos de protestos: uma análise das manifestações de rua.....	224
Direitos humanos na escola: práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos pandêmicos.....	236
A extensão como espaço tempo formativo: circularidades na escola e os desafios em meio à pandemia da COVID-19	244
Educação do campo e relações étnico-raciais: a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais	251
Aprender para ensinar: as licenciaturas e seu potencial formador	262
Trajetórias de vida de professores de educação física iniciantes: trajetórias de inserção profissional singulares?	271
Uma proposta de formação em serviço de professores em interculturalidade para acompanhar estudantes imigrantes.....	280
Tempos pandêmicos: reflexões sobre o processo avaliativo em contextos de ensino remoto emergencial em instituição de ensino superior no Brasil.....	288
Mulheres latino-americanas migrantes na Alemanha: formação experiencial e transformação identitária.....	296
Racionalismo, experimentação e afetividade - uma conversa entre Ferrer y Guardia, Lacerda de Moura e Félix Guattari	301
As competências do século XXI e as tecnologias na formação inicial de professores: scoping literature review	311
Politiques mises en œuvre au Mexique pour l'inclusion des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation	321
A educação à distância em contexto de pandemia: a perspectiva dos estudantes universitários	335
Desenvolvimento curricular das didáticas de formação inicial -perspectivas dos estudantes de educação de infância.....	341
A privação de liberdade em tempos líquidos: uma análise sobre a efetivação da educação em face do inédito-viável.....	352
As situações-limites em tempos líquidos: uma abordagem jurídico-educacional da educação inclusiva.....	354

Conceções dos educadores/professores sobre a operacionalização da abordagem multinível em tempos de pandemia	356
L'éducation à distance comme méthode d'inclusion des étudiants handicapés au Mexico	367
Matériel pédagogique digital pour l'enseignement obligatoire au Mexique: aprende en casa....	377
Diplômes de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Innovations et actions entreprises en période de pandémie	389
Taux d'obtention de diplômes dans huit programmes de premier cycle à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Une comparaison avant et pendant la pandémie.....	399
O trabalho da inclusão escolar no ensino fundamental: contribuições para a formação continuada do pedagogo	410
O presentismo e o adoecimento docente em tempos de pandemia.....	420
Experimentando cinema num lugar-escola: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação.....	430
Avaliação do nível de proficiência digital dos professores dos Institutos Federais do Estado do Maranhão	438
Análise das competências digitais dos professores da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Palmas	461
A análise de necessidades de formação continua dos profissionais da saúde	470
A avaliação da formação no ciclo da gestão da formação profissional nos hospitais.....	479
Transferencia de aprendizajes entre colegio y el espacio formativo no formal del fútbol escolar	487
Escalando utopias na educação musical: potenciar o envolvimento parental para melhorar as competências dos alunos	498
Adoecimento e as condições de trabalho docente na educação superior no Brasil	509
A necessidade de articulação entre os atores intervenientes na inclusão: um desafio para a escola contemporânea.....	516
Percursos de identidade do professor em início de carreira em Cabinda, Angola: um contributo para actualização dos currículos de formação.....	522
A educação e a formação de adultos: os centros-social e de convívio e os modos de produção do conhecimento	535
A avaliação no estágio pedagógico: contributo para a formação integral do aluno	544
Política de formação contínua de professores do ensino primário em Angola (2001-2020)	552
Compreender as políticas educativas à luz do atual projeto de globalização	563
A meta narrativa dos direitos humanos e a educação inclusiva como direito humano no quadro de uma globalização excludente	572
Escrita inventada e mediação pedagógica: a apropriação da escrita por crianças de 6 anos ...	580
O fazer-se docente no século XXI - capacitação continuada para metodologias ativas.....	587

O ensino de ciências em interfaces com os diferentes saberes na construção da formação escolar dialógica e multidimensional	594
Política de imigração: análise de documentos da união europeia para acolhimento, integração e inclusão	604
International computer and information literacy study (icils): avaliação do conhecimento de tecnologia da informação e comunicação de alunos e professores	612
Referencial de formação pedagógica de formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem: um estudo de caso em contexto de formação profissional.....	620
O direito à educação no Brasil e ações de assistência estudantil do Ifrn como forma de mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19	636
Representações & práticas da alternância na formação de educadores do campo: a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco	644
A licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco: antecedentes históricos, projeto pedagógico & proposta da formação por alternância do curso.....	654
Programa Alfabetizar Com Sucesso (pas): limites/contribuições do eixo pedagógico para o ensino da alfabetização, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras.....	664
COVID-19 no Amazonas e a vulnerabilidade na saúde e educação indígena	672
Competências digitais dos alunos em contexto escolar: o que diz a investigação?	677
A vulnerabilidade acrescida em saúde comunitária	692
Discutindo práticas de orientação docente na educação a distância: relatos de experiência em contextos de instituições de ensino superior no Brasil	698
Currículo e a formação na Academia Estadual de Segurança Pública – AESP	706
(Re)união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada	715
Tipos de bullying mais frequentes no contexto desportivo: uma revisão da literatura	723
Reconstruyendo la acción tutorial del maestro en tiempos de incertidumbre: hacia un modelo analítico desde el cuidado	731
Crítica à implementação da nova política de educação especial do Brasil: em plena pandemia!	738
Práticas pedagógicas na educação infantil: entre o “ter” tempo e o “ser”	743
Qual o lugar das TIC na formação inicial de professores portugueses?	752

TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES ENTRE COLEGIO Y EL ESPACIO FORMATIVO NO FORMAL DEL FÚTBOL ESCOLAR

Abel Merino OROZCO

Universidad de Burgos

amorozco@ubu.es

Alfredo Berbegal VÁZQUEZ

Universidad de Zaragoza

abrbgal@unizar.es

Ana Arraiz PÉREZ

Universidad de Zaragoza

aarraiz@unizar.es

Fernando Sabirón SIERRA

Universidad de Zaragoza

fsabiron@unizar.es

Résumé : es actividades parascolares son un complemento de formación inexorable aux apprentissages formellement promus à l'école. Parmi les possibilités d'entraînement, les activités physiques-sportives se distinguent. Le football scolaire se démarque particulièrement par son volume de participation et d'implication. Les familles investissent illusions et efforts dans la construction d'un scénario socio-éducatif avec ses propres significations et valeurs, médiatisées par la concurrence.

Une conception d'étude de cas de modalité ethnographique est présentée. L'étude accompagne 101 écoliers lors de leur première et deuxième année de pratique du football par l'observation participante. 207 séances d'observation sont organisées entre les matchs, les entraînements et les récréation scolaires, complétées par des entretiens avec 21 de leurs enseignants. Les séances d'observation incluent les familles, les proches présents, les équipes rivales, les moniteurs et les organisateurs.

Les résultats classent quatre domaines de transfert d'apprentissage : (1) la *quasi-scolarisation*, qui représente la mobilisation des contenus curriculaires à l'école à travers le football ; (2) *socialisation médiatisée par le football*, qui se manifeste dans la composition microsociale de la classe et la promotion de leurs compétences sociales ; (3) la *construction d'une identité personnelle* d'éminence compétitive, qui implique une gestion émotionnelle et le développement conséquent de l'estime de soi, et (4) la capitalisation d'une *auto-évaluation* axée sur les résultats.

Finalement, le potentiel de communication pour la coordination entre les espaces de formation est valorisé. Le suivi des activités sportives doit maintenir les clés pédagogiques scolaires est rappelé.

Mots-clés: Transfert des apprentissages, Éducation non formelle, Initiation sportive.

TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES ENTRE COLEGIO Y EL ESPACIO FORMATIVO NO FORMAL DEL FÚTBOL ESCOLAR

La formación de los escolares se prologa más allá de las horas curriculares en el colegio. Una creciente oferta formativa extracurricular permite a las familias confeccionar un plan escolar deliberado, en el que ajustan deseos pedagógicos y posibilidades de acceso, a razón de horarios o cuotas. La participación en programas de actividades extracurriculares tiene potencial efecto positivo sobre habilidades académicas, sociales y conductuales (Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005). Esta tendencia implica que el tiempo del escolar está cada vez más organizada y orientada a su prospectiva académica y profesional (Strandell, 2013).

Dentro del abanico de posibilidades formativas, el deporte escolar goza de una alta participación, avalado por su pertinencia para canalizar las energías de los niños en edad escolar y el potencial para su socialización (Bailey et al., 2009), incluso desde su interés actual para combatir el sedentarismo infantil, dado que la educación física que se incluye en el currículo académico oficial no alcanza los estándares mínimos

recomendables (Vleck, Bailey, Vasickova & Scheuer, 2021). Precisamente, la primera consideración que no se debe obviar es que el acceso es restringido, pues la participación demanda esfuerzos económicos y temporales de las familias, que en muchos casos no pueden otorgarse, lo que define la actividad curricular, en muchos casos, como una oportunidad formativa para sectores privilegiados (Kuhn, Grusky, Cash, Churchwell, & Diamond, 2021).

En la actualidad confluye una masificación del fútbol como fenómeno social, en el que prima el espectáculo, con una participación privilegiada dentro de las opciones que se ofertan en el deporte escolar. La participación en el fútbol puede monopolizar tendencias microsociales en las aulas, lo que ejerce como atractivo, a su vez, para que otras familias participen, generando dinámicas en las que los acontecimientos que rodean al fútbol escolar se establecen como requisitos para socializar (Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2020). Además, se justifica que una de las razones por las cuales el fútbol continúa siendo tan popular es que no requiere grandes capacidades, ni exige un gran derroche técnico y psicológico para una práctica habitual, en relación a otros deportes más específicos, dado que el déficit en algunas habilidades técnicas puede ser suplida con otras capacidades (Meylan, Cronin, Oliver & Hughes, 2010; Stolen, Chamari, Castagna & Wisloff, 2005).

La alta participación en la actividad como opción extraescolar es confluyente con una tendencia capitalista mundial. Aquí ha de entenderse que la emergencia de los deportes modernos surge en una sociedad decimonónica inglesa en la que existe un interés sobre la productividad y el rendimiento (Lara, 2013), y que la prevalencia del fútbol se ha valido de la aparición de un campo de producción que convierte en producto el fútbol, erigiéndolo como referente social y cultural (Bourdieu, 1990). Esto supone una nueva legitimación de la axiología que implican ciertas modalidades futbolísticas predominantes (Elias & Dunning, 1992). Por ello, Torreadella y Vicente (2017) tipifican que asociado al placer motriz que puede generar el fútbol escolar en el niño, también se han de considerar habilidades inherentes como el esfuerzo, la competencia, el máximo rendimiento o la jerarquía. En otras palabras, que el deporte no resulta educativo en sí mismo (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbrero, 1996), pero sí pone en valor socialmente ciertas habilidades que conviene reflexionar sobre su interés pedagógico, máxime entendiendo la inexorabilidad de la competitividad y la disciplina para la participación efectiva en el fútbol (Fraguela, Varela, Carretero y Peralbo, 2020).

Interés pedagógico sobre la actividad extraescolar del fútbol

El currículo español se nutre de ciertos principios de Pestalozzi en el que se pone en valor el interés por incluir la educación física como parte de una educación global y completa, posteriormente se incluyen ciertos valores y beneficios que se orientan hacia una vida saludable (Pastor, 2002). A inicios del siglo XX ya se recogía el interés de que el colegio prepare para la vida: una sociedad adulta que incorporaba el fútbol y, por ende, tenía interés su promoción escolar, ya que puede promover valores de interés como la deportividad (Rodríguez, 2008; Torreadella, 2013). Tanto la Institución Libre de Enseñanza, como desde la asignatura de Gimnasia Higiénica y Cultura Física (posteriormente Educación Física) se reforzaba el sentido que el deporte puede tener para la educación del niño: un discurso que cala curricularmente y que permite atender problemas sociales de salud (Vizueté, 2013). Esta línea converge con una línea espontánea de competición escolar, donde instituciones escolares y deportivas fueron asociándose para realizar pequeños torneos en emulación al deporte de alto rendimiento. Las competiciones fueron sofisticándose, sobre todo en el tercer tercio del Siglo XX, ganando participantes y facilitó que los clubes deportivos se interesaran por estas competiciones infantiles,

de modo que se establecieron vínculos entre equipos de fútbol y colegios para la promoción y monitorización de una actividad deportiva con niños en edad escolar (Hermoso, 2009; Merino, Arraiz y Sabirón, 2018).

La literatura científica de la actividad física extraescolar ha puesto su foco durante las últimas tres décadas, especialmente, en el estudio de la composición corporal y capacidad aeróbica, revelando un interés por cuestiones antropométricas y de la salud (Relova, Martín, Martínez & Guerrero, 2015), que guía una tendencia social por asociar la práctica de actividad física desde la infancia a la salud general. Pese a ello, continúa preocupando los altos índices de sedentarismo entre los jóvenes españoles, especialmente agudizado en el caso de las chicas y se reivindica una mayor intervención administrativa para dinamizar políticas que favorezcan la participación en las actividades extraescolares físico-deportivas (Reverter, Plaza, Jové & Hernández, 2014). De esta simbiosis entre los intereses curriculares y la inexorabilidad de la competición deportiva emerge el sentido que se acota hoy en día de 'deporte escolar', donde se incluye el fútbol. Bebiendo de una reinterpretación aforística del 'Manifiesto del Deporte' (UNESCO, 2015), Lapresa, Arana y Ponce de León (1999) aluden a una delimitación conceptual del deporte de acuerdo a su objetivo: alto rendimiento, recreación y escolar. Asimismo, el propio Ministerio de Educación considera la delimitación conceptual entre deporte escolar y deporte de alto rendimiento, de modo que se habla de dos constructos diferentes que no han de confundirse, especialmente con la desnaturalización deportiva que ha sufrido el deporte de alto rendimiento motivado por su mercantilización (Hijos, 2014). En este sentido, se continúa subrayando un deporte con firmes intenciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje holístico del protagonista: el niño. El deporte escolar se considera sinónimo de "iniciación deportiva", prima el juego frente al resultado y se parte desde la cooperación para la capitalización progresiva de las reglas básicas del deporte, es decir, se sitúa como base para un adecuado uso progresivo del deporte recreación y las competiciones de alto rendimiento (Giménez & Rodríguez, 2006; Lapresa et al., 1999). En definitiva, se recalca la importancia que tiene en estas primeras edades de práctica deportiva subrayar la presencia del referente educativo frente a otros intereses principalmente de índole competitivo.

Este estudio tiene por objetivo comprender las principales implicaciones educativas en la transferencia de aprendizajes entre el ambiente no formal del fútbol escolar y el colegio, a fin de procurar una optimización de las estrategias de coordinación y monitorización.

MÉTODO

Se desarrolla un estudio de caso de modalidad etnográfica, mediante la observación participante y el contraste con entrevistas semiestructuradas (Miles & Huberman, 2003). El estudio de caso se acota a la clave situada que supone la observación participante de 10 equipos de fútbol escolar de seis y siete años (Stake, 1999), las entrevistas semiestructuradas emergen como consecuencia lógica en el contraste de la observación (Angrosino, 2012) y permite incorporar al estudio a 21 maestros de educación primaria de los escolares que participan en el estudio. Estos maestros no suelen tener presencia física cotidiana en el escenario socioeducativo del fútbol escolar.

Trabajo de Campo y Participantes

El trabajo de campo atiende a las fases clásicas de entrada, permanencia en calidad de miembro y salida del campo (Taylor & Bogdan, 1986), a la que se añade el criterio, posterior, de restitución al campo, como

fase en la que se devuelven y contrastan los resultados consolidados con los participantes (Sabirón, 2006). La entrada cuenta con los pertinentes permisos administrativos de las organizaciones públicas implicadas en la competición, consejerías de educación y deporte, así como el consentimiento informado de los participantes (Noreña, Alcalaz, Rojas & Rebolledo, 2012). La permanencia en el campo se prolonga durante un curso escolar con cada equipo durante dos años, asumiendo un rol y una pertenencia activa en cada caso (Adler & Adler, 1994). Se registran 204 sesiones de observación, que incluyen partidos y entrenamientos. Estas sesiones incluyen los diálogos intencionados, las situaciones fenomenológicas y las interpretaciones de los acontecimientos que implican a 101 escolares de seis años (tres niñas y 54 niños) y siete años (dos niñas y 42 niños). Se incluyen las familias que tienen una participación cotidiana en el escenario y a los 10 entrenadores de los equipos, que cuentan con la colaboración eventual de sus colegas. Los núcleos de interés se acotan a las evaluaciones que se realizan sobre el desempeño de los escolares, sus significados atribuidos, y las implicaciones formativas que se derivan de su capitalización. Los ciclos de recogida de datos, reflexividad y vuelta al campo (Angrosino, 2012), se contrastan con la incorporación de las entrevistas a 21 maestros de los colegios de los escolares (15 mujeres y seis hombres), quienes reflexionan sobre las implicaciones educativas y transferencia de la evaluación en el fútbol escolar. La salida del campo confluye con el final del curso escolar, aunque el último contacto coincide con las sesiones de restitución a cada equipo (Sabirón, 2006).

Análisis del dato

El diario de campo tiene un formato físico de libreta con hojas en blanco y se erige como el instrumento clave en la recogida del dato. Su estructura narrativa dispone dos columnas, la primera eminentemente fenomenológica, donde se incluyen situaciones, citas textuales, etc., y la segunda, interpretativa (Merriam, 2007). El registro narrativo del diario de campo se transcribe tras las sesiones de observación a soporte digital y se añaden reflexiones sobre el propio proceso investigador, que suponen la reorientación de los siguientes diálogos intencionados y entrevistas de contraste en las siguientes sesiones (DeWalt & DeWalt, 2002). La transcripción digital se precategoriza mediado por las utilidades del programa NVivo 11. Mediante la incorporación de paulatina de las narrativas de las sesiones, transcripciones de las entrevistas y el uso del Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967), se consolidan las categorías emergentes. Los criterios de reflexividad, exhaustividad y contraste en la recogida del dato, permanencia y restitución al campo atienden a los criterios de científicidad de credibilidad y transferencia en investigación cualitativa (Sabirón, 2006), aclarando que este estudio no persigue la generabilidad, si no la potencial transferencia educativa a escenarios equivalentes (Martínez, 1999).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El niño se educa en dos ambientes con concomitancias. Una sola educación en dos espacios diferenciados. Estos resultados vinculan los aprendizajes que el niño construye como un ser único e irrepetible desde el ambiente no formal del fútbol escolar, complementariamente a los intereses reglados del colegio: indispensables y bidireccionales.

Cuasiescolarización

La cuasiescolarización aborda la capitalización de aprendizajes del niño asociados a propósitos de enseñanza formales, con anclaje desde la formulación de currículo. De modo previo, se indaga sobre la priorización que se dinamiza entre los ambientes formales y no formales que se desprende de la complementariedad de ambas formaciones, pues en ocasiones pueden solaparse propósitos o espacios.

Priorización

En un principio, el fútbol y el colegio se asumen como actividades complementarias, espaciadas en horarios e intenciones. Sin embargo, pueden producirse controversias cuando la atención a un ámbito implica la desatención del otro. Concretamente el colegio, recomienda que el niño dedique espacios para el estudio y la realización de deberes, lo cual pueden entrar en conflicto con la amplitud de actividades extraescolares que realizan, sus energías y los momentos dedicados a estar en familia. Desde el colegio existen reivindicaciones para que las familias no vuelquen sus esfuerzos sobre actividades extraescolares, con referencia explícita al fútbol, en detrimento de las actividades que se emprenden en la escuela.

Tutora 2º EP: “Yo la veo exagerada, muy exagerada -la implicación familiar-, porque yo he tenido alumnos que no me han hecho los deberes, entonces a mí no me parece mal no, me parece lo siguiente. Tienes que tener tiempo para todo en un fin de semana y luego aparte de tener tiempo, lo primero es lo académico. He llegado a tener alumnos que no me han hecho los deberes por eso, porque no tenían tiempo (...) Si no vas a un partido es un pecado... es como uuuuuh, no he ido a un partido. Y no le dan importancia a lo mejor a que su hijo, por ejemplo, no comprende un texto, a eso no le dan la misma importancia. Que tu hijo no entiende lo que lee, lectura comprensiva. No, lo importante es que mi hijo juega al fútbol y mete goles, todo el mundo se entera y yo me pongo la medalla y mi hijo tiene una medalla. Porque eso se ve más”.

Ciertos niños adquieren un gran compromiso con el fútbol, por lo que pueden pedir a sus familias que faciliten su asistencia a los partidos obviando otras actividades.

Nos cuentan los padres del portero, que no quiere ir a la comunión “porque es el portero del equipo”.

Generalización de Contenidos

Los maestros en los colegios tratan de vincular los contenidos curriculares a las experiencias vitales e intereses de los niños para favorecer su comprensión. El fútbol se erige como herramienta de provecho para captar la atención de los niños y ejemplificar a través de situaciones conocidas por los alumnos.

Tutora de 2º EP: “A mí me viene muy bien -el fútbol- para los problemas porque les pongo siempre meter goles, sacar goles, sacar de banda y así, entonces, hacemos relaciones de sumar, restar...eso me viene muy bien”.

Cercanía

Los adultos pueden utilizar las referencias al fútbol como estrategia para acercarse a la confianza del niño. Los adultos más afines al fútbol establecen un plano comunicativo desde esta perspectiva de manera fluida.

Tutor de 1º EP: “Yo no soy provocador de hablar de fútbol, el director sí, el director con cualquiera que engancha. Yo en clase, no. No sé, sin más, no es algo que me apasione, me gusta, pero igual también es mi manera de vivirlo. Y me parece que se ha sobredimensionado el fútbol en este país”.

Habilidades físico-técnicas de Educación Física

La educación física es la asignatura más afín a los contenidos que se desarrollan en el fútbol prebenjamín. Si bien, no están secuenciados en una misma lógica cronológica, convergen los esfuerzos por trabajar ciertas competencias. De este modo, en el fútbol se trabajan de forma explícita aprendizajes reflejados en el currículo ordinario de educación física.

El entrenador no conoce la lateralidad pédica de algunos de los niños, sobre todo los más pequeños, por lo que hacemos alguna prueba para comprobar la ‘pierna buena o pierna mala’ de alguno que no la tiene definida.

Hábitos saludables y salud

El fútbol tiene cierto compromiso por la promoción de ciertos hábitos saludables, como puede ser el calentamiento previo a la competición y los estiramientos, a nivel físico, o la promoción de una dieta sana, véase hidratarse adecuadamente y la obligatoriedad de traer fruta tras el entrenamiento. Estas iniciativas entran en una paradoja derivada de la permeabilidad del escenario y su no formalidad, donde aparecen se evidencian los comportamientos más espontáneos de los participantes.

Cigarro en mano amenaza al entrenador: “Como no traigas una pieza de fruta no juegas mañana”.

Socialización medida por el fútbol

El fútbol escolar se configura como una microsociedad con un entramado de relaciones complejo. El niño aprende a moverse como miembro en un deporte cooperativo en el que es el protagonista. Se requiere la complicidad con los compañeros para la mejora en la consecución de la victoria y la adaptabilidad a las demandas de los adultos. Las horas que las familias invierte en el escenario facilitan las relaciones de amistad entre los miembros del equipo: se configura un vínculo con una identidad en común.

Competencias sociales

El dinamismo del entorno competitivo del fútbol aporta claves específicas en la socialización del jugador. La lucha de los jugadores por demostrar ser el mejor ejerce de caldo de cultivo para el conflicto entre los niños. Estos momentos, se consideran oportunidades formativas para que el niño desarrolle habilidades sociales. La cooperación favorece el vínculo de los jugadores de un mismo equipo.

Tutora de 1º EP: “¿Son malos los conflictos? No, porque te vas a encontrar con esas situaciones a lo largo de tu vida, sino es en el fútbol es en otra cosa, lo que tenemos que tener claro es cómo le tenemos que ayudar al niño a gestionar esas situaciones”.

Socialización

Los participantes estrechan sus relaciones en un entorno con unas normas en común orientado hacia la victoria. Así, la competición de fútbol guía los contactos sociales que se van generando. Los jugadores con más aptitudes disponen de más oportunidades relacionales, pues se les contempla como elementos nucleares

del rendimiento del equipo, mientras que los que evidencian menos aptitudes o ni siquiera les gusta el fútbol han de desarrollar otras estrategias para la socialización, pues la vía del fútbol le relega a un plano secundario.

Dentro del aula, los jugadores que poseen un disfrute específico por el fútbol entablan una relación particular, pues se organizan en un grupo para poder practicar fútbol en los momentos de distensión de la escuela, generalmente recreos, comedores o momentos previos y posteriores al colegio.

Maestro de Educación Física: “A los que les gusta el fútbol, realmente son los que más se juntan”.

Construcción de una identidad competitiva

El niño forma desde los seis años su identidad en un entorno competitivo que repercute en la construcción de su autoestima. El niño debe capitalizar las expectativas que se generan respecto a su actuación motriz para adaptarse a esas demandas dentro de un rol asumido en el equipo.

Expectativas

Las expectativas que genera el entorno adulto sobre los equipos se afianzan como los objetivos a alcanzar. El resultado final implica que los participantes han de asumir la derrota o la victoria consecuentemente. La victoria y el buen ambiente del grupo acompaña a atribuir unas expectativas atas sobre el grupo, que han de cumplirse para mantener el ambiente.

El coordinador de un club con varios equipos me comenta sobre un en el que los jugadores de sus equipos están seleccionados: “Con estos gozamos mucho (...) me da cosa hasta que pasen a fútbol a categorías superiores de bien que lo hacen”.

Perfil atribuido

El fútbol es una actividad extraescolar voluntaria y libre; sin embargo, se estereotipa un modelo de jugador de fútbol competente. Los niños que responden a las características de dinamismo motriz y buen aptitud, liderazgo y un temperamento competitivo se considera que tienen los rasgos pertinentes para el fútbol. Al contrario, especialmente desde el colegio, sorprende que los niños que no cumplen este patrón se encuentren cómodos en esta actividad deportiva, aunque la permanencia en el escenario adapte progresivamente a estos niños a presentar ciertos rasgos atribuidos, especialmente en la búsqueda de la competitividad.

Maestro de Educación Física: “Si ahora nos sentamos y vemos una clase de Educación Física, podríamos decir sin conocerlos quién de ellos practica fútbol o alguna modalidad deportiva fuera del colegio. Nada más que a simple vista, por su desenvoltura dentro del juego”

Gestión emocional

El niño ha de demostrar su competencia en un deporte muy permeable a las emociones que afloran entre los participantes. Se generan situación de estés que han de resolverse eficazmente para alcanzar la victoria. Para ello, se requiere un estado emocional adecuado y pertinente a la tarea a realizar, tanto por defecto como por exceso se pueden dar situaciones en las que el participante se desborde y se aboque hacia el fracaso. Algunos de los aprendizajes más significativos para el niño se construyen en coyunturas competitivas con altas dosis de emociones entre los participantes, previo entrenamiento en situación más calmada.

El entrenador lamenta sobre un jugador en un entrenamiento: “Pero qué poca sangre, ¡madre mía!”.

Al día siguiente del torneo, aunque a mediodía, el entrenador exige a los niños que “no estéis como ayer, que estabais todos dormidos”.

Moralidad competitiva: lo bueno y lo malo.

Los jugadores se clasifican según su calidad y la ejecución de las actividades de acuerdo a los cánones y expectativas de quien las promueve y asiste al evento. Los propios niños se hacen conscientes de quienes son los jugadores buenos, los regulares y los malos. Desde esta óptica el niño asimila su rol en el equipo, desde unos inicios más ingenuos, en los que se piensa que pertenece al grupo de los buenos.

Gol en contra. La represalia de la rabia las recibe el portero que el entrenador ha puesto en este partidillo de entrenamiento: le agarran, le pegan un balonazo y le golpean. Los jugadores entienden que cualquier otro compañero con más aptitudes habría atrapado el balón.

Maestra de EP: “Este año llegaban el lunes a clase y, cuando daban el parte, le reprendían “y perdimos por tu culpa”.

Evaluación

La atribución del valor que tiene cada participante en el fútbol se hace de modo eminentemente resultadista. El resultado cimienta las bases para que el entorno adulto juzgue a los niños. Los familiares emiten juicios diagnósticos a los jugadores de manera concurrente en un entorno de competitividad: las comparaciones son la base de la atribución de los diferentes niveles competitivos a los niños. El niño genera su propia evaluación según el acompañamiento adulto que se hace de su actividad, del éxito del equipo y su participación en él. En un sentido de proceso, la sucesión de aprendizajes de procedimientos futbolísticos favorece que el niño vivencie su propio crecimiento personal.

Arbitrariedad

Entre los adultos no existe, ni mucho menos, una lógica parametrizada que atribuya la aprobación o reprobación de una acción motriz al esfuerzo o actitud del niño. Aunque se es conocedor de que la evaluación del niño debiera atender las propias capacidades del niño, la tendencia innata en el fútbol es a establecer juicios concurrentes de acuerdo al resultado de juego.

Un jugador de seis años me comenta frente a su compañero: “Él nunca ha metido un gol”.

El compañero se indigna: “¡Sí, sí he metido!”

El primer jugador aclara: “Bueno, metiste uno, pero yo muchísimos”. Aunque ni siquiera es cierto

Autovaloración

Consecuentemente al escenario en el que participa, el niño se construye unos parámetros autoevaluativos de eminencia cuantitativa. Su éxito se puede cuantificar. La superación del rival y de sus registros implica una evaluación positiva. Se consideran las acciones individuales y el resultado del equipo.

Pregunto a una niña que está algo seria durante un partido que qué le ocurre: “Que la he tenido a huevo y la he fallado”.

Un jugador apenas ha tocado dos balones en un partidillo de entrenamiento, pero viene orgulloso donde nosotros y nos dice: “¡Hemos ganado 10 a 0!”.

RELACIONES INTERCATEGORIALES Y CONCLUSIONES

La figura 1 presenta las relaciones intercategoriales. Los aprendizajes que el niño construye en el fútbol escolar tienen implicaciones en su desarrollo holístico como persona. El autoestima del niño ejerce como producto final de los aprendizajes que vivencia. La evaluación que se hace de su actuación tiene especial impacto sobre su autoestima y le ayuda a calibrar sus propias expectativas formativo-deportivas. Además, su socialización mediada por el fútbol y sus aptitudes físico-técnicas, que se representan en su equipo en una moralidad competitiva, afectan a la construcción saludable de su autoestima. El sentimiento de éxito o fracaso ayuda al niño a establecer una priorización en las actividades formativas, donde el fútbol puede ocupar un lugar muy relevante, sublimando otros y facilitando la relación social de confianza con aquellos con mismos intereses.

En la construcción de la identidad competitiva, la gestión de las emociones que facilita el fútbol resulta una clave explicativa, pues afecta a las estrategias de socialización que el niño emplea, tanto en el ambiente formativo-deportivo, como en otros contextos. Las situaciones que generan incertidumbre emocional son aprovechadas en el colegio para promover el aprendizaje de contenidos generalizables en la vida en el que se ponen en juego diferentes competencias sociales, así como la promoción de hábitos saludables.

Sobre el niño que practica fútbol recae una atribución de alumno dinámico, apto, con habilidades físico-técnicas y temperamento competitivo, que genera unas expectativas sobre su rendimiento en el fútbol. El niño debe gestionar su competencia en un entorno de eminencia evaluativa, donde las evaluaciones resultadistas del entorno adulto se transfieren a la autoevaluación que hace el niño de sí mismo, para adecuarse a una moralidad competitiva que dictamina lo que está bien de lo que está mal según el rendimiento competitivo.

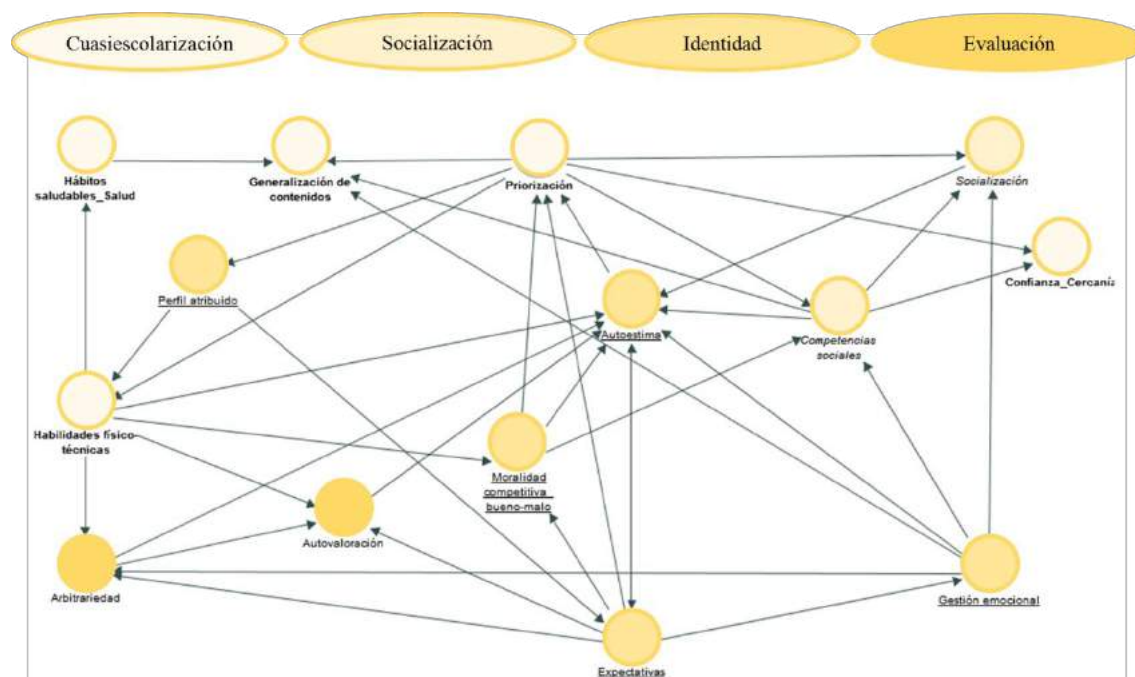


Figura 1. Relaciones intracategoriales de la macrocategoría Transferencia de Aprendizajes.

REFERENCIAS

- Adler, A., & Adler, P. (1994). Observation Techniques. En N. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp.376-392) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Cruz, J., Boixadós, A., Torregrosa, J., & Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de psicología del deporte*, 4, 111-132.
- DeWalt, K.M., & DeWalt, B.R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de cultura económica.
- Fraguela, R., Varela, L., Carretero, M. & Peralbo, E.M. (2020). Basic Psychological Needs, Physical Self-Concept, and Physical Activity Among Adolescents: Autonomy in Focus. *Frontiers in psychology*, 11, 491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00491>
- Giménez, F.J., & Rodríguez, J.M. (2006). Buscando el deporte educativo ¿Cómo formar a los maestros? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Hijos, M.N. (2014). El caso Boca Juniors: Del juego y la práctica recreativa a la consolidación de una marca internacional. *Lúdicamente*, 6.
- Kuhn, A. W., Grusky, A. Z., Cash, C. R., Churchwell, A. L., & Diamond, A. B. (2021). Disparities and inequities in youth sports. *Current sports medicine reports*, 20(9), 494-498. doi: 10.1249/JSR.0000000000000881
- Lapresa, D., Arana, J., & Ponce de León, A. (1999). *Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar*. Universidad de La Rioja y Federación Riojana de Fútbol.
- Lara, H. (2013). Visión Sinóptica de la Historia de la Educación Física. *Motricidad y Persona*, 12, 41-46.
- Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S., & Lord, H. (2005). *Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612748>
- Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2018). De la inherencia histórica del juego motriz al potencial educativo del deporte. *Cultura, ciencia y deporte*, 13(38), 175-182. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1073>
- Merino, A., Berbegal, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2020). Sports monoculture and vehicular jargon in the educational value of school football in Spain. *Culture and Education*, 32(3), 583-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785157>

- Merriam, S.B. (2007). *Qualitative research and case study applications in education (2ªEd.)*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Meylan, C., Cronin, J., Oliver, J. & Hughes, M. (2010). Reviews: Talent identification in soccer: The role of maturity status on physical, physiological and technical characteristics. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(4), 571-592.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2ª Ed.)*. Paris: De Boeck Université.
- Noreña, A. L., Alcalaz, N., Rojas, J. G., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Pastor, J.L. (2002). *Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883-1990)*. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 199-214.
- Relova, S., Martín, I., Martínez, E.J. y Guerrero, L. (2015). Programas de actividad física extraescolar. Revisión de la literatura. *Salud pública de México*, 57(6), 568-576.
- Reverter, J., Plaza, D., Jové, M.C. y Hernández, V. (2014). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria: el caso de Torrevieja (Alicante). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 48-52.
- Rodríguez, J. (2008). *Historia del deporte (3ª Ed.)*. INDE.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos (2ª Ed.)*. Madrid: Morata.
- Stolen, T., Chamari, K., Castagna C. & Wisloff, U. (2005). Physiology of soccer: An update. *Sports Medicine*, 35, 501-536.
- Strandell, H. (2013). After-school care as investment in human capital: From policy to practices. *Children & Society* 27(4), 270–281. <https://doi.org/10.1111/chso.12035>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós
- Torreadella, X. (2013). Crítica a la bibliografía gimnástica de la educación física publicada en España (1801-1939). *Anales de Documentación*, 16(1), 1-21.
- Torreadella, X., & Vicente, M. (2017). En torno a los orígenes del fútbol como deporte escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, 19(1), e018.
- UNESCO (2015). Manifiesto sobre el deporte. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 8(2), 51-73.
- Vizuite, M. (2013). El Deporte en la edad escolar en la sociedad de los nativos digitales. Necesidad de un cambio de paradigma. En E. Segarra, A. García de Alcaraz, E. Ortega y A. Díaz (Eds.). *Deporte en Edad Escolar. Alternativas y modelos organizativos* (pp. 13-48). Murcia: Universidad de Murcia.
- Vlček, P., Bailey, R., Vašíčková, J., Scheuer, C. (2021). Physical education and health enhancing physical activity – a European perspective. *International Sports Studies*, 43 (1), 36-51. <https://doi.org/10.30819/iss.43-1.04>

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

“Um dos grandes males que nos aconteceu foi a arrogância do controle, a arrogância do saber, a arrogância de que nós resolvemos tudo. Não podemos substituir a arrogância de um otimismo idiota pela arrogância de um pessimismo sem esperança. Temos de ter um otimismo crítico, um otimismo ativo, um otimismo transformador, um otimismo voluntarista. Temos de acreditar no futuro através de atos que acompanhem e realizam as palavras”

Soromenho-Marques, 2020