

U. PORTO



**FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social em
Educação Física:
Um estudo na formação de professores em Timor-Leste**

Maria do Céu Oliveira Baptista

Porto, 2019

U. PORTO



**FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social em
Educação Física:
Um estudo na formação de professores em Timor-Leste**

Tese apresentada com vista à
obtenção do grau de Doutor em
Ciências do Desporto nos termos do
decreto lei 74/2006 de 24 de março.

Orientador: Professor Doutor Nuno José Corte-Real Correia Alves

Coorientador: Professora Doutora Maria Leonor Ventura Regueiras

Coorientador: Professor Doutor Tom Martinek

Maria do Céu Oliveira Baptista

Porto, 2019

Baptista, M. d. C. (2019). *O modelo de responsabilidade pessoal e social: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO PROFESSORES, EDUCAÇÃO FÍSICA, MODELO RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL, TIMOR-LESTE

DEDICATÓRIA

Querido Pai,

Nosso pilar em todas as horas de aflição e de alegria,
nosso conselheiro e guia em todas as decisões.

A dor da tua ausência continua.

Em nós fica a lembrança da tua humildade, generosidade,
dedicação ao trabalho e à família, o teu lado tão humano que
sempre sobrepuسته aos interesses materiais.

Hoje continuas a iluminar as nossas vidas com uma luz divina
cega aos olhos dos humanos mas sempre presente nos
nossos corações.

Todos diremos o teu nome com a crença na eternidade.

É importante termos consciência que educar é um caminho.
Com altos e baixos, avanços e retrocessos, construções e desabamentos. E o
caminho faz-se com persistência, que é difícil mas apaixonante, arriscado mas
recompensador...

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso, e não poucas vezes, procurei respostas e explorei soluções para os meus problemas, mas não só não as obtive como me foram formuladas outras questões que, ao promoverem a reflexão foram abrindo o caminho para aqui chegar. Por isso, é da mais elementar justiça o meu sentido agradecimento público:

Ao Professor António Fonseca, pela forma como me encorajou e acompanhou em todas as fases deste percurso, pelas condições criadas para que desenvolvesse este trabalho, mas, não menos importante, pelas suas histórias “meio a sério meio a brincar” que em muito contribuíram para a professora e pessoa que hoje sou.

Ao Professor Nuno Corte-Real, por me fazer acreditar que à distância de um clique, a partilha de conhecimentos, de experiências e o acompanhamento de todo trabalho a partir de diferentes partes do mundo seria possível.

À Professora Leonor Regueiras, pela sua arte de trabalhar e dedicação ao MRPS. Inspirou-me desde o momento em que a conheci fazendo-me seguir esta linha de investigação.

Professor Martinek for his availability, readiness and sharing, but above all, for the opportunity to be part of the Youth Group Leader Corps in 2016/2017 and for the privilege of personally know Professor Don Hellison.

Se com perguntas fui abrindo o caminho, às vezes basta uma palavra, uma imagem para me dar coragem e continuar e, por isso, quero agradecer à Bebiana, ao Fernando Santos, à Joana Cerqueira, à Joana Ribeiro e ao Helder que, ao jeito de cada um, me deram alento para prosseguir.

À Professora Teresa Dias pela disponibilidade, camaradagem e pelo espírito de equipa que promove tanto no laboratório de psicologia do desporto como fora dele.

Ao Professor Artur Romão pelos momentos descontraídos de conversa no laboratório sobre as minhas histórias de Timor-Leste, que me proporcionaram decisões importantíssimas ao longo do percurso.

Do outro lado do mundo, quero agradecer de forma profunda e calorosa aos meus alunos, agora Professores, do PFICP do Polo de Baucau, pela colaboração e empenho, possibilitando a realização desta investigação.

Ao Dr. Filipe Silva pela sua disponibilidade e prontidão em atender todos os meus pedidos formais e menos formais não só durante o PFICP como ao longo de todo o percurso até aqui chegar.

A uma amiga muito especial que acompanhou bem de perto e, em muito me ajudou nesta caminhada que agora finda. Todas as palavras seriam poucas e superficiais para agradecer tudo o que fizeste e, certa de que continuarás a fazê-lo em honra da nossa amizade, um grande bem-haja, amiga Di.

À minha mãe, aos meus irmãos Pedro, José e Joana, e à Fátima por acreditarem que, apesar das dificuldades que se fizeram sentir após a partida do grande pilar, o nosso Pai, seria possível chegar ao fim deste caminho... Por vezes pensei não! Agora, agradeço!

Nenhum caminho é longo demais quando alguém muito especial como tu, Torres, fez questão de acompanhar a par e passo nesta hercúlea caminhada que tem sido o doutoramento. A decisão de o começar foi tomada sozinha mas, a de o continuar já foi contigo e, graças a ti, aqui estou. Obrigada por tudo!

Bem hajam a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para aqui chegar!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XV
ÍNDICE DE TABELAS	XVII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIX
RESUMO	XXI
ABSTRACT	XXIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XXV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	11
1.1 – O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS).....	13
1.1.1 – Da origem nos EUA às diferentes partes do globo	13
1.1.2 – Níveis de responsabilidade	14
1.1.3 – Formato da sessão	20
1.2 – O modelo de responsabilidade pessoal e social no contexto de formação de professores: Uma revisão sistemática	23
1.3 – O modelo de responsabilidade pessoal e social no contexto pós- escolar: Uma revisão sistemática	37
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TIMOR-LESTE.....	67
2.1 – Breve caracterização do país e a necessidade de formar professores	69
2.2 – Um olhar sobre o ensino da disciplina de Educação Física em Timor- Leste.....	77

2.2.1 – Introdução	77
2.2.2 – Metodologia	79
2.2.3 – Resultados	80
2.2.4 – Conclusões	83
CAPÍTULO III – APLICAÇÃO DO MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL: INTERVENÇÃO I	87
3.1 – Um estudo piloto na formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.....	89
3.1.1 – Introdução	89
3.1.2 – Metodologia	90
3.1.3 – Apresentação e discussão dos resultados.....	97
3.1.4 – Conclusões	101
3.2 – A construção de agentes de mudança através do MRPS: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste.....	103
3.2.1 – Introdução	103
3.2.2 – Metodologia	107
3.2.3 – Apresentação e discussão dos resultados.....	111
3.2.4 – Conclusões	117
CAPÍTULO IV – AS ESTRATÉGIAS BASEADAS NO MRPS	119
4.1 – As diferentes estratégias utilizadas nas aplicações I e II do MRPS em Timor-Leste	121
4.2 – Observação das estratégias utilizadas para o ensino da responsabilidade pessoal e social: Um estudo comparativo entre professores com e sem intervenção do MRPS em Timor-Leste	125
4.2.1 – Introdução	125
4.2.2 – Metodologia	126
4.2.3 – Resultados e discussão	134
4.2.4 – Conclusões e direções futuras.....	139

CAPÍTULO V – ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO PERSONAL AND SOCIAL RESPONSABILITY QUESTIONNAIRE (PSRQ) PARA ESTUDANTES TIMORENSES	143
5.1 – Introdução.....	145
5.2 – Metodologia	147
5.3 – Resultados.....	153
5.4 – Discussão dos resultados.....	158
CAPÍTULO VI – ADAPTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO BASEADO NO MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL EM TIMOR-LESTE: INTERVENÇÃO II	161
6.1 – Introdução.....	163
6.2 – Metodologia	164
6.3 – Apresentação dos resultados	167
6.4 – Síntese interpretativa dos resultados	169
6.5 – Direções para futuras intervenções baseadas no MRPS	171
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS.....	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Visão cronológica do estudo	9
Figura 2 – Diagrama de fluxo da pesquisa bibliográfica do MRPS no contexto de formação de professores.....	26
Figura 3 – Diagrama de fluxo da pesquisa bibliográfica do MRPS no contexto pós-escolar.....	41
Figura 4 – Localização geográfica e os treze municípios de Timor-Leste.....	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de responsabilidade e suas componentes, objetivos e exemplos práticos	16
Tabela 2 – Lista dos estudos incluídos e pontuações atribuídas no contexto de formação de professores.	28
Tabela 3 – Sumário das características dos estudos incluídos no MRPS contexto de formação de professores	29
Tabela 4 – Lista de estudos incluídos e pontuações atribuídas do MRPS no contexto pós-escolar	44
Tabela 5 – Sumário das características dos estudos incluídos do MRPS no contexto pós-escolar	46
Tabela 6 – Teste da normalidade <i>Kolmogorov-Smirnoff</i>	97
Tabela 7 – Comparação da percepção da responsabilidade pessoal e social entre os momentos pré e pós-teste dos alunos e alunas.....	98
Tabela 8 – Comparação da percepção da responsabilidade pessoal e social entre os momentos pré e pós-teste dos alunos	99
Tabela 9 – Comparação da percepção da responsabilidade pessoal e social entre os momentos pré e pós-teste das alunas	100
Tabela 10 – Codificação de frequência dos discursos dos participantes na categoria de níveis de responsabilidade.....	113
Tabela 11 – Caracterização da amostra.....	127
Tabela 12 – Fiabilidade inter e intra observadores para as estratégias das observações sistemáticas	132

Tabela 13 – Percentagem de acordo inter e intra observador para os temas do MRPS e para a responsabilidade dos estudantes das observações sistemáticas.	133
Tabela 14 – Diferenças entre o GC e o GE na implementação estratégias para o ensino da responsabilidade (TARE 3.0, parte I).....	137
Tabela 15 – Equivalência transcultural do conteúdo.	151
Tabela 16 – Análise Factorial Exploratória.	155
Tabela 17 – Factor / item, valores de Z, Fiabilidade Compósita e Alpha de Cronbach (α).	156
Tabela 18 – Validade convergente e discriminante (R^2).....	156
Tabela 19 – Resultados da análise multi-nível	157
Tabela 20 – Estatística descritiva da percepção da RP e RS na intervenção II	168

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Perguntas que podem ajudar a autoavaliação.....	XXVII
Anexo II – A Comprehensive Reference List for the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model.....	XXIX
Anexo III – Consentimentos Informados	XLIX
Anexo IV – Guiões de Entrevistas.....	LIII
Anexo V – Lista dos alunos da Intervenção I	LV
Anexo VI – Regulamento do Torneio Interturmas	LXI
Anexo VII – <i>Personal and Social Responsibility Questionnaire</i> (PSRQ) – Versão traduzida para Língua Portuguesa.....	LXIII
Anexo VIII - Diário de Bordo.....	LXV
Anexo IX – Metas das Intervenções I e II.....	LXVII
Anexo X – Instrumento TARE 3.0	LXIX
Anexo XI – Personal and Social Responsibility Questionnaire – Versão em Tétum.....	LXXIX
Anexo XII – Resultados da componente prática da unidade curricular de Andebol.....	LXXXI

RESUMO

Sendo Timor-Leste um país ainda em fase de desenvolvimento, a capacidade das instituições responsáveis pela formação inicial e contínua de professores em responder às necessidades urgentes do sistema educativo é considerada insuficiente, sendo por isso necessárias mais investigações para auxiliar a identificação de respostas políticas adequadas. Deste modo, o objetivo deste estudo foi desenvolver uma intervenção pedagógica na formação de professores baseada no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) para o ensino da disciplina de Educação Física em Timor-Leste. Realizaram-se duas intervenções: i) na formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico com 95 estudantes durante três semestres do curso e ainda o seu acompanhamento enquanto docentes. Recorreu-se a uma versão traduzida do PSRQ, a entrevistas semi-estruturadas e ainda a um instrumento de observação (TARE 3.0); ii) na formação de professores de Educação Física (EF) com um grupo experimental de 30 estudantes e um de controlo de 29 durante um semestre. Recorreu-se ao PSRQtl, instrumento traduzido, adaptado e validado para este estudo. Resultados: na intervenção I, os estudantes aumentaram de forma significativa ($p < .05$) a sua perceção de Responsabilidade Pessoal (RP). Os professores com experiência no MRPS evidenciaram diferenças significativas nas estratégias de “Atribuir tarefas” e “Promover a avaliação”. Na intervenção II não houve melhorias significativas na perceção da RP e na Responsabilidade Social (RS) inter e intragrupos. Concluiu-se que o MRPS funcionou na realidade timorense para o ensino da disciplina de EF quando aplicado ao longo do curso, inserido numa aprendizagem experiencial durante a sua formação, uma vez que é necessário tempo para produzir mudanças. Sugere-se novas aplicações do MRPS de modo contínuo, duradouro e com uma aprendizagem experiencial durante a formação inicial para que seja possível a sua aplicação nas escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO PROFESSORES, EDUCAÇÃO FÍSICA, MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL, TIMOR-LESTE

ABSTRACT

As Timor-Leste is still a developing country, the capacity of institutions responsible for teachers' initial and constant training to meet the urgent needs of the education system is considered insufficient. Therefore, further research is needed to help identify appropriate policy responses. Thus, the objective of this study was to develop a pedagogical intervention in teacher training based on the Personal and Social Responsibility Model (PSRM) for the teaching of Physical Education in East Timor. Two interventions were conducted: i) in teachers' training in the 1st and 2nd cycles of basic education, encompassing 95 students for three semesters of the course and also their follow-up as teachers. A translated version of the PSRQ, semi-structured interviews and an observation instrument (TARE 3.0) were used; ii) training of Physical Education (PE) teachers with an experimental group comprising 30 students and a control group with 29 for one semester. We used The PSRQ _{East Timor}, an instrument translated, adapted and validated for this study. Results: intervention I has shown that students significantly increased ($p < .05$) their perception of Personal Responsibility (PR). Teachers with experience in PSRM evidenced significant differences in the "Assigning tasks" and "Promoting evaluation" strategies. Intervention II depicted no significant improvements in the perception of inter and intragroup Personal Responsibility and Social Responsibility. We concluded that the PSRM has worked when applied to the Timorese reality in PE teaching throughout the course, inserted in an experiential learning during its formation, since it takes time to produce changes. New applications of PSRM are suggested in a continuous, long-term and experiential learning during teacher training so that it can be applied in public schools.

KEYWORDS: TEACHERS, EDUCATION, PHYSICAL EDUCATION, PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL, EAST TIMOR

LISTA DE ABREVIATURAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AT	Atribui Tarefas
CAFE	Centro de Aprendizagem e Formação Escolar
CFI	<i>Comparative Fit Index</i> (Índice Comparativo de Ajuste)
DD	Diário de Bordo
DP	Desenvolvimento Profissional
DP	Desvio Padrão
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
EE	Estabelece Expectativas
EF	Educação Física
EFSH	Educação Física Saúde e Higiene
EUA	Estados Unidos da América
EV	Escolhas e Voz
GC	Grupo de Controlo
GE	Grupo Experimental
GFI	<i>Goodness of Fit Index</i> (Índice de Bondade de Ajuste)
INFORDEPE	Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
IS	Interação Social
LBE	Lei de Bases da Educação
M	Média

MECVI	<i>Modified Expected Cross – Validation Index</i> (Cruzamento Esperado Modificado – Índice de Validação)
METL	Ministério da Educação de Timor-Leste
MR	Modelo de Respeito
MRPS	Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social
OP	Oportunidades de Sucesso
PA	Promove a Avaliação
PENE	Plano Estratégico Nacional da Educação
PETE	<i>Physical Education Teacher Education</i>
PFICP	Projeto Formação Inicial Contínua de Professores
PL	Promove Liderança
PSRQ	<i>Personal and Social Responsibility Questionnaire</i>
PSRQtl	<i>Personal and Social Responsibility Timor-Leste</i>
PT	Promoção da Transferência
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i> (Raíz Quadrada Média do Erro de Aproximação)
RQMR	Raíz Quadrática Média Residual
RP	Responsabilidade Pessoal
RS	Responsabilidade Social
SGO	<i>Scola Guro Olaragan</i> (Escola Professores de Desporto)
TARE	<i>Tool for Assessing Responsibility-Based Education</i>
TPSR	<i>Teaching Personal and Social Responsibility</i>
UNTL	Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
VME	Variância Média Extraída

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Para se alcançar um patamar de qualidade na educação é preciso explorar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de professor.

Os professores devem participar na construção e no desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova no aluno as suas potencialidades e capacidades de criar soluções e respostas adequadas, ou seja, uma consciência de cidadania. Exercer este papel só é possível se o professor for um profissional reflexivo, agente da sua própria formação, e estimulador da formação do aluno, mediando a construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos estudantes tornarem-se membros proativos, autónomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

Em harmonia com as concepções contemporâneas da Educação, vários documentos oficiais de Timor-Leste, como a Lei de Bases da Educação (LBE) de 2008 e o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) 2011-2030 procuram promover mudanças efetivas em todos os ciclos de ensino de modo a favorecer o desenvolvimento integral do aluno e, conseqüentemente, do homem na sociedade, por meio de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva, capacitando-o a utilizar os seus conhecimentos em prol da construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Sendo assim, a formação de professores torna-se uma ferramenta fundamental, capaz de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos. Favorece igualmente a criação de novos ambientes de aprendizagem, que conduzam docentes e discentes em direção a práticas pedagógicas capazes de dar sentido à aprendizagem e habilitar os estudantes a elaborar e desenvolver projetos que redimensionarão a sua escolaridade e o seu papel na sociedade.

Um modelo de intervenção pedagógica que, adotando uma estrutura consciente com os princípios de uma aprendizagem ativa e integrada com o meio onde se insere, se tem destacado na literatura pelo seu impacto em intervenções que, através da atividade física, promovam competências e recursos necessários para uma evolução bem-sucedida para a vida adulta e um desenvolvimento integral enquanto seres humanos é o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS).

O papel da cultura onde se pretende implementar o MRPS não deve ser ignorado (Lee & Martinek, 2009) uma vez que as características, os problemas sociais, os conhecimentos, as vivências desportivas são muito diferentes em países desenvolvidos como os Estados Unidos da América (EUA) onde surgiu o MRPS, ou em países em desenvolvimento como Timor-Leste, que foi considerado um dos países mais pobres do sudeste Asiático (United Nations Development Programme [UNDP], 2016) e onde se realizou a presente investigação.

Assim, a vivência em Timor-Leste durante a fase prévia do estudo (Figura 1) tornou-se essencial na familiarização por um lado, com os costumes, as tradições e a cultura e, por outro, com a realidade do ensino em geral e, da Educação Física, em particular.

A primeira impressão será difícil de expressar por ter sido uma mistura de sentimentos e emoções. Se, por um lado, já havia imaginado um cenário de miséria e de carências, por outro, estava longe de acreditar que seria possível descobrir, por entre tamanha pobreza, crianças a brincar na rua com ou sem brinquedos artesanais e, com uma naturalidade que caracteriza este povo, mostravam um sorriso de orelha a orelha. A sua felicidade conquistava-se pelo passar de estrangeiros “Malai” a dizer-lhes um “Olá” acenando com um adeus.

Ter sido selecionada para exercer funções docentes na formação contínua de professores nos municípios de Aileu, Baucau e Lautém (longe da capital) permitiu ter uma visão mais profunda e alargada da realidade timorense. Nestes locais, não havia grande opção de escolha de cafés e/ ou restaurantes ou outros espaços sociais, pouco mais havia para além de um

estrada, a igreja, mercados tradicionais e a loja do chinês. E relativamente às escolas? Que oportunidades e condições do ensino teriam os jovens?

Frequentemente, viam-se dezenas de crianças sozinhas numa sala de aula, embora muitas vezes essa situação fosse camuflada pela figura de corpo presente do diretor ou do professor com uma aparência mais velha relativamente à idade. Por norma, os alunos mais velhos da turma tinham, por obrigação, copiar textos e exercícios do manual para o quadro, seguro por duas cadeiras, para que os restantes colegas copiassem para os seus cadernos¹.

O método de ensino, se assim o podemos designar, nas escolas públicas, caracterizava-se por ser um ensino centrado exclusivamente no professor, auxiliado por uma base de autoritarismo que causava medo e arrepio só de espreitar para dentro das salas de aula.

Perante este cenário, e ao surgir a oportunidade de integrar o corpo docente na formação inicial de professores, em Baucau, senti uma enorme necessidade e vontade de transmitir aos futuros professores valores de responsabilidade pessoal e social. Queria que percebessem a importância de um professor em não se ausentar do local de trabalho em horário letivo, a respeitarem os seus alunos enquanto indivíduos que são e não como meros objetos, a não ensinarem os alunos com base no medo e na repreensão. Ao invés, promovessem um ambiente positivo, seguro e, essencialmente, que o ensino fosse centrado nos e para os alunos, baseado em atitudes, valores e hábitos com a clara intenção de o transferirem para as suas vidas.

À vontade de agir face a um ensino que promovesse a formação integral do aluno, inserindo-o com uma participação ativa na comunidade, juntou-se o desejo de aprofundar o MRPS enquanto modelo de intervenção pedagógica para o ensino da Educação Física enquadrado nas políticas educativas preestabelecidas para o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, para um desenvolvimento da sociedade, justificou a presente investigação.

¹ Este cenário foi encontrado em várias escolas onde se realizou a formação contínua de professores e o mesmo foi partilhado, de forma unânime, pelos próprios professores timorenses (formandos).

A presente tese intitula-se *O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social em Educação Física: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste*. A investigação visou a monitorização de um modelo de instrução pedagógica realizado na formação de professores através de unidades curriculares subjacentes à Educação Física.

O presente trabalho estrutura-se em sete capítulos articulados entre si de modo a que, perante as necessidades supracitadas se investigasse a viabilidade do MRPS na formação de professores, dando uma resposta concreta e objetiva, face aos apelos e inquietações que vêm sendo levantadas nos três Congressos Nacionais da Educação realizados até à data (2003, 2008 e 2017) em Timor-Leste, refletidas e escritas no PENE, para uma mudança significativa nas metodologias inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro capítulo, fase prévia do estudo, dedicou-se à familiarização com a realidade e, simultaneamente, à fundamentação teórica do MRPS do Inglês *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) de Hellison (2011) aplicado aos diferentes contextos, como na Formação de Professores e em Contexto Pós-Escolar. Note-se que a revisão da literatura teve o seu maior foco na fase prévia (Figura 1) mas, naturalmente que acompanhou todo o estudo.

No Capítulo II seguiu-se uma contextualização do local do estudo ao nível da necessidade de formar professores qualificados, o que permitiu compreender o estado e o percurso da disciplina de Educação Física no país.

Depois de adquiridos os conhecimentos teóricos do MRPS e da familiarização com o contexto e com a realidade do ensino em Timor-Leste passou-se para o capítulo seguinte, Capítulo III.

O facto de Timor-Leste ser um país em constantes transformações e (re)estruturações, também no sistema educativo se desenharam intervenções flexíveis pela incerteza da duração exata das mesmas. Neste sentido, todo o trabalho foi organizado com avanços e recuos, com modificações e ajustes à população onde se aplicou o MRPS.

Neste Capítulo III realizaram-se dois estudos que corresponderam à primeira fase da intervenção I (Figura 1). Os participantes foram os alunos da Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico inserido na

atividade 2, uma das vertentes² do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) no município de Baucau. O PFICP, projeto de cooperação portuguesa, foi criado por um protocolo entre o Ministério de Educação da República Democrática de Timor-Leste através do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e do Ministério dos Negócios Estrangeiros Português através do Camões Instituto da Cooperação e da Língua Portugal, em parceria com a Universidade de Aveiro e com a Universidade do Minho.

O PFICP teve por objetivos apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e a consolidação da Língua Portuguesa como língua de escolarização no período 2012-2014. Daí que toda a primeira intervenção tenha sido realizada em português.

O primeiro estudo recorreu a uma metodologia quantitativa para analisar a perceção da responsabilidade pessoal e social dos estudantes no momento inicial e final da aplicação do MRPS. O segundo estudo apoiou-se numa metodologia qualitativa para analisar, segundo a perspetiva dos estudantes, o impacto do MRPS através das aprendizagens e mudanças dos alunos, e numa avaliação indicando os pontos fortes e a melhorar na aplicação do MRPS, apoiado pelas questões culturais.

Na base do *design* da intervenção atribuiu-se especial atenção à inclusão de uma diversidade de modalidades tanto quanto possível. Tal justificou-se pela ausência de vivências desportivas dos estudantes. Procurou-se enfatizar uma aprendizagem experiencial de forma a que os estudantes pudessem cumprir com os objetivos académicos do curso, fruto das suas experiências adquiridas com a realidade do ensino, fazendo jus de que a

² Atividade 1 – Formação Científica e Pedagógica de Professores no Curso de Formação Complementar de Equivalência ao grau de Bacharelato para docentes do Ensino Básico;
Atividade 2 – Formação Inicial de Professores na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), no Instituto Católico de Formação de Professores de Baucau e nos Polos Regionais do INFORDEPE;

Atividade 3 – Formação de Formadores na Bolsa Nacional de Formadores Timorenses;
Atividade 4 – Formação de Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico (Universidade do Minho) e do Ensino Secundário (Universidade de Aveiro), no âmbito da implementação dos novos currículos e do uso dos manuais;

Atividade 5 – Formação de Professores do Ensino Secundário Técnico- Vocacional nas áreas da Língua Portuguesa, currículos e manuais.

aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos permite a consolidação das aprendizagens sustentáveis a longo prazo (Rosado & Mesquita, 2011).

No Capítulo IV, fase II da intervenção I, conduziu-se um estudo comparativo entre professores timorenses com participação no MRPS (ex-alunos da fase I, município de Baucau) e sem experiência no MRPS (ex-alunos do PFICP dos municípios de Díli e Bobonaro) a fim de analisar e comparar as estratégias utilizadas para o ensino da responsabilidade.

Seguidamente, no Capítulo V, surgiu a necessidade de adaptar e validar um dos instrumentos utilizados na intervenção I, nomeadamente o *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ) para a língua Tétum, visto que, os alunos da intervenção II não possuíam um domínio da Língua Portuguesa.

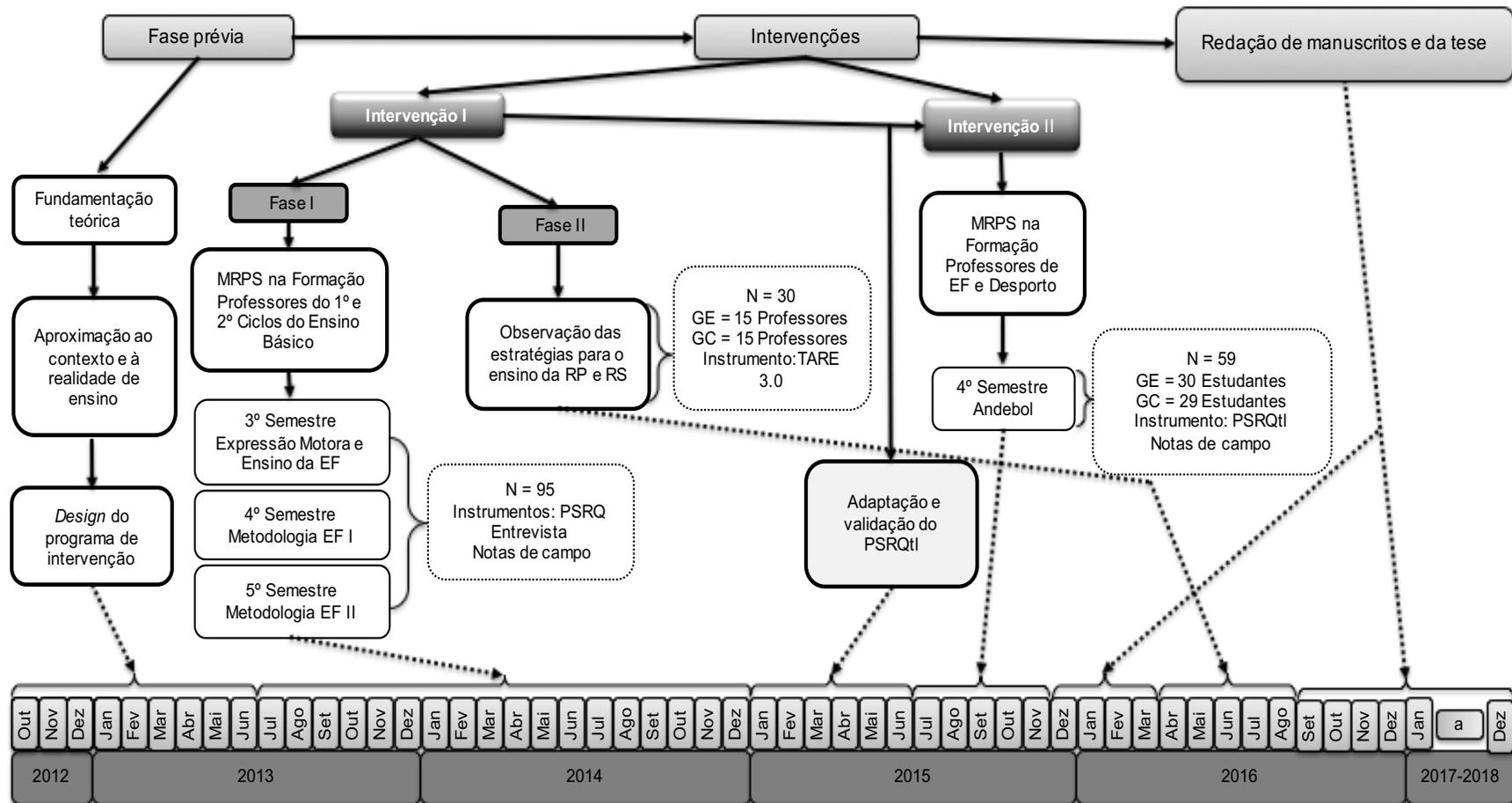
No Capítulo VI, transcreveu-se a realização de uma nova aplicação do MRPS (intervenção II) na Formação de Professores de Educação Física e Desporto, por também ser a área de intervenção desta investigação.

Por fim, no Capítulo VII, apresentaram-se as considerações finais, articuladas e baseadas nos principais resultados dos capítulos anteriores.

Em suma, espera-se que a presente investigação permita valorizar o ensino da Educação Física e, sobretudo, dê vontade aos futuros professores timorenses de efetivar uma mudança significativa no ensino desta disciplina imbuída de valores e competências essenciais à vida em sociedade.

Assim, concluída a investigação, recomenda-se novas aplicações do MRPS de modo contínuo e duradouro durante os cursos de Formação de Professores de Educação Física e Desporto e de Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ambos inseridos na UNTL para que seja possível, no futuro, a sua aplicação nas escolas públicas.

Figura 1 – Visão cronológica do estudo



CAPÍTULO I
REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1.1 – O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS)

1.1.1 – Da origem nos EUA às diferentes partes do globo

A ideia deste modelo nasceu da vontade do Professor Don Hellison, docente muito experiente na vivência em condições sociais muito desfavorecidas e problemáticas dos bairros marginais da cidade de Chicago nos Estados Unidos América (EUA), que pretendeu desenvolver um conjunto de estratégias que ajudassem na orientação da juventude, preparando os adolescentes para um processo de transição bem-sucedido para a idade adulta.

Como resultado desse empenho surgiu um modelo de intervenção pedagógica *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), criado nos anos 70 numa altura em que o Professor Hellison, enquanto Tenente da Marinha, trabalhava com homens cumprindo serviço na Marinha, por decreto do tribunal (Martinek & Hellison, 2016a).

Preocupado com os jovens em risco com quem trabalhava, o professor de Educação Física Don Hellison, que defendia uma Educação Física holística e humanista (Ruiz et al., 2006), procurou responder à questão “o que vale a pena fazer com estes jovens?”. Como resposta terá dito que ajudar os seus alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu bem-estar e ajudá-los a serem mais sensíveis e responsáveis pelo bem-estar dos outros, seria, talvez, o melhor contributo, dados os problemas pessoais e sociais que os seus alunos tinham de enfrentar (Hellison, 1995).

O MRPS tem evoluído desde a sua primeira publicação *Beyond Balls and Bats: Alienated (and Other) Youth in the Gym* (Hellison, 1978). Contudo, a

sua primeira edição enquanto *Teaching Personal and Social Responsibility* foi em 1995 e tem vindo a ser solidificada e atualizada ao longo do tempo (Hellison, 2003, 2011).

Na literatura encontram-se alguns estudos que têm questionado a eficiência e a aplicabilidade deste modelo, gerando uma ampla base teórica e sustentando-o como um modelo de desenvolvimento positivo e sólido através da atividade física (Escartí et al., 2009; Hellison, 2011; Hellison et al., 2000; Hellison & Walsh, 2002; Petitpas et al., 2005; Walsh et al., 2010).

O reconhecimento do MRPS e da sua aplicabilidade tem percorrido várias partes do globo desde o seu local de origem, EUA, até (Martinek et al., 1999) à Nova Zelândia (Gordon, 2010a), Espanha (Escartí et al., 2006), Canadá (Barker & Forneris, 2011), Coreia do Sul (Lee & Choi, 2015), Portugal, Indonésia, México e Espanha (Martinek, 2009), China (Pan & Keh, 2014), Nepal e África do Sul (Forneris et al., 2013) e, no presente estudo, Timor-Leste.

1.1.2 – Níveis de responsabilidade

Ensinar valores é uma coisa. Conseguir que os alunos os apliquem fora da sala de aula é outra.

(Martinek & Lee, 2012)

O MRPS tem sido um exemplo de um modelo ativo, caracterizado pelo ensino e pela promoção de valores, caráter, competências para a vida e de responsabilidade através da atividade física (Metzler, 2011; Petitpas et al., 2005).

Dois pressupostos são considerados como sendo os alicerces do MRPS: um refere que o ensino de competências de vida e dos valores deve ser parte integrante das atividades desportivas; um outro pressuposto sustenta que o que é ensinado na sessão deve ser transferível para a vida quotidiana dos jovens, isto é, que o cultivo das competências da vida e dos valores seja transmitido e aprendido através da atividade física, sendo esta um veículo, um

instrumento pedagógico, que permita ensinar valores aos jovens que, por sua vez, possam aplicá-los a outras áreas das suas vidas (Hellison, 2011).

Para a aquisição de comportamentos relacionados com os valores intrínsecos ao MRPS, os jovens devem superar os cinco níveis de responsabilidade de modo progressivo. Porém, isto não significa, obrigatoriamente, uma progressão acumulativa do ensino, em que só após a aquisição de um nível é que seria possível progredir para o nível seguinte. Tal ideia justifica-se, porque a progressão dos jovens não é, de todo, linear, podendo inclusivamente avançar, estacar ou recuar em determinado nível face às suas características pessoais (Escartí et al., 2005; Hellison & Templin, 1991).

A aquisição dos níveis de responsabilidade acontece através de exercícios e tarefas a desempenhar durante as sessões práticas (Tabela 1). Outros exemplos práticos podem ser consultados em Corte-Real et al. (2016) e em Hellison (2011).

Cada nível de responsabilidade define-se por comportamentos, atitudes e valores de responsabilidade pessoal e social. O nível zero atribui-se aos participantes que adotem condutas irresponsáveis, evidenciem uma ausência de objetivos quer a curto quer a longo prazo, demonstrem falta de autocontrolo e de respeito pelos colegas ou pelo professor, acrescentando ainda um desinteresse pelo próprio futuro (Cecchini et al., 2007).

Tabela 1 – Níveis de responsabilidade e suas componentes, objetivos e exemplos práticos

Níveis de responsabilidade	Componentes principais	Objetivos didáticos	Exemplos práticos na sessão
Nível 1 Respeito pelo direito e sentimento dos outros	Autocontrole; direito à resolução pacífica de conflitos; direito a estar incluído e a ter pares cooperativos	Colaborar na criação de um clima positivo por meio de comunicação e confiança entre colegas e o professor; conhecer e respeitar as normas estabelecidas e as consequências a elas associadas	Um aluno ser o árbitro de uma partida
Nível 2 Participação e esforço	Automotivação; exploração do esforço e de novas tarefas; entendimento com os outros	Participar em todas as atividades até ao fim; esforçar, preservar e prestar atenção nas tarefas	Colocar objetivos exequíveis no início do exercício, por exemplo, fazer mais cinco abdominais que na sessão anterior
Nível 3 Autonomia	Trabalho autónomo; progresso nos objetivos; coragem para resistir à pressão dos colegas	Melhorar a percepção de confiança consigo mesmo; desenvolver a capacidade de planear opções, tomar decisões e de traçar objetivos; adquirir estratégias e recursos para conseguir os objetivos planeados	Trabalho por estações, em que o professor pode dedicar mais tempo numa das estações e os alunos podem trabalhar de forma autónoma nas outras estações
Nível 4 Liderança e ajuda aos outros	Atenção e compaixão; sensibilidade e compreensão; força interior	Identificar e expressar as próprias opiniões e reconhecer as dos outros; conhecer a importância de cooperar com os outros para conseguir um fim comum e oferecer e solicitar a ajuda aos outros	Em equipas heterogéneas a bola tem de passar por todos antes de ser golo/ ponto/ cesto
Nível 5 Transferência (fora da sessão)	Tentar aplicar estas ideias noutras áreas da vida; ser um modelo a seguir, especialmente para crianças mais novas	Aplicar as capacidades e habilidades adquiridas noutros contextos	Pedir ao aluno um exemplo de respeito pelos outros em casa; desenvolver atividades desportivas para e na comunidade.

Hellison (2011) classificou os níveis de responsabilidade com base numa pirâmide, sendo que atribuiu o **nível I** à base da pirâmide, como sendo o esqueleto da intervenção pedagógica, aquilo que esteve na essência do

MRPS, o respeito pelo direito e sentimento dos outros vendo-se no dever de criar, na sessão, uma atmosfera de segurança que permita o envolvimento coletivo nas atividades num ambiente física e psicologicamente seguro (Gordon & Doyle, 2015).

Comportamentos e atitudes incompatíveis com este nível que, com efeito, devem ser corrigidos e evitados, como a agressão quer física, quer verbal, como insultos diretos e desqualificados dirigidos ao professor ou aos companheiros, impedir fisicamente um colega ou o professor de realizar determinada tarefa, não respeitar o uso da palavra do professor ou dos colegas, a intimidação, como as ameaças, o evitar e ignorar algum colega, entre outros exemplos.

Para superar o nível I considera-se necessário desencadear nos jovens o desenvolvimento da autorregulação e, para isso, incentiva-se os alunos a refletir, a partilhar e a avaliar os seus comportamentos e atitudes tomando como ponto de referência as metas propostas para a sessão, canalizando as reações emocionais para comportamentos construtivos e de responsabilidade (Escartí et al., 2017). Para que seja atingida a atmosfera de empatia abordada anteriormente, torna-se necessário que os jovens se tornem capazes de ouvir e prestar atenção ao professor, de recorrer ao diálogo e de forma pacífica resolver conflitos, assim como observar a conduta de outros intervenientes neste processo.

O **nível II** é caracterizado, fundamentalmente, pela participação e pelo esforço de cada aluno em realizar diferentes tarefas durante a sessão (Gordon & Doyle, 2015). Essas tarefas podem incluir fazer um exercício até ao fim, participar em todas as atividades, seguir as regras estabelecidas, pois são atributos indispensáveis para a superação e, conseqüentemente, para a evolução e progressão dos jovens nas diferentes habilidades motoras (Cecchini et al., 2007). O professor deve evitar atividades discriminatórias, ao invés, deve promover atividades que incutam nos alunos a vontade de participar, e que esta supere as características do género ou do nível de habilidade motora.

Neste nível procura-se proporcionar aos alunos experiências positivas e estimulantes que possam desencadear a motivação intrínseca. A motivação intrínseca, vista como uma componente principal do segundo nível de responsabilidade, segundo Vallerand et al. (1987) e Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) manifesta-se de duas formas: a primeira refere que a participação nas atividades deve ser voluntária, com uma “aparente” ausência de recompensas ou pressões externas; a segunda entende que a participação numa atividade se norteie pelo interesse, satisfação e prazer que obtêm desse envolvimento.

Assim, o jovem deve preferir o desafio ao trabalho fácil, trabalhar mais para satisfazer os próprios interesses e curiosidades e, ainda, que se tente superar a si mesmo e não somente para obter boas classificações ou satisfazer o professor ou ganhar quaisquer recompensas externas.

Nesta linha de pensamento, propõem-se exercícios orientados para a tarefa e não tanto para a competição, centrando-se na aprendizagem de valores e não tanto na aquisição da performance das técnicas motoras, emancipando os critérios pessoais de êxito dos jovens e mantendo-os motivados ao enfrentar dificuldades e desafios. Este percurso conduz os participantes a focarem-se no seu desempenho em substituição da sistemática comparação com os outros.

No nível de responsabilidade seguinte, **nível III**, pretende-se que os jovens aprendam a tornarem-se mais independentes, responsáveis pelos seus atos e mais exigentes pela sua evolução. Para esse fim, recorre-se a oportunidades que desenvolvam os seus interesses e os seus talentos, diminuindo, gradualmente, a supervisão do professor (Cecchini et al., 2007).

O estabelecimento de metas, para e pelos alunos, característico deste nível de responsabilidade, revela-se um processo motivacional muito importante (Gordon & Doyle, 2015), na medida em que os alunos quando possuem uma meta manifestam estar mais atentos às instruções, recordam a informação, dedicam-se e esforçam-se com persistência até que consigam atingir os objetivos propostos.

Assim, o estabelecimento de metas a serem atingidas pelos alunos seja a curto, médio ou a longo prazo, revela-se importante para a devida progressão e evolução, tanto dos níveis de responsabilidade como das habilidades motoras (Escartí et al., 2017).

O MRPS apresenta-se com algumas indicações consideradas pertinentes na elaboração das metas, como o facto de os estudantes estarem familiarizados com a própria definição de “meta” no início da intervenção.

As metas devem ser direccionadas para a tarefa (execução) e não para o resultado, como por exemplo “vou fazer todos os exercícios propostos esta semana”; estabelecer metas positivas em vez de negativas, tomando o exemplo “vou prestar atenção quando o professor explicar os exercícios”. As metas devem ser concretas e exequíveis, como por exemplo no nível I, comprometer-se a ser assíduo e pontual. Por outro lado, as metas devem ser quantificáveis, flexíveis, desafiantes e realistas. Ancorado a estas indicações, o professor propõe metas comportamentais, de atitudes e de progressões de aprendizagem. Numa fase avançada da aplicação do MRPS deverão ser os próprios alunos a estabelecerem as suas metas.

No **nível IV** encoraja-se os jovens a desenvolver, para além do seu bem-estar, o cuidado pelo bem-estar dos outros (Cecchini et al., 2007). Trata-se, por exemplo, de ajudar os colegas que aceitem ser ajudados, ou atribuir ao aluno a responsabilidade de fazer a ativação funcional da sessão, permitindo deste modo, trabalhar com os alunos que necessitam mais da ajuda do professor e, ao mesmo tempo, contribuir para uma experiência mais positiva para todos os intervenientes. Procura-se evitar comportamentos egocêntricos nos estudantes e fomentar os comportamentos solidários. Encaminha-se os alunos a aprender a pensar em e para o grupo e, naturalmente, para a comunidade (Gordon & Doyle, 2015).

Este nível de responsabilidade social procura educar os alunos no sentido de adquirirem um compromisso moral, entendendo a moralidade como pensamentos, sentimentos e comportamentos regulados por padrões do certo ou errado (Gordon, 2010b).

Por último, o **nível V**, a transferência das aprendizagens para fora do contexto da sessão. Este nível de responsabilidade, considerado o nível mais avançado, que envolve explorar as quatro responsabilidades anteriores nos tempos livres, em casa, na escola, com os amigos, com a família, como por exemplo cuidar do irmão mais novo enquanto os pais estão ocupados e assim por diante (Cecchini et al., 2007).

Considera-se importante que a estruturação apropriada da sessão e a facilitação de um clima positivo sejam fundamentais para promover o desenvolvimento e a transferência de habilidades para a vida (Bean et al., 2018). Assim, a transferência apenas é possível se as experiências aprendidas forem especificamente desenvolvidas e implementadas com este propósito (Metzler, 2011; Petitpas et al., 2016).

Perante tudo o que foi dito, o MRPS possui uma dimensão que vai além da educação sobre a prática desportiva e o torna um modelo que educa para outros aspetos da vida.

1.1.3 – Formato da sessão

Numa perspetiva de os jovens preverem, nos vários momentos da sessão, o que será esperado deles, torna-se necessário que as sessões mantenham determinada estrutura. O MRPS sugere cinco partes que se encontram descritas abaixo:

A **conversa individual** caracteriza-se por breves instantes de interação entre o professor e o aluno. Esta conversa pode ser antes, durante ou depois da sessão, ou em outro momento que seja oportuno, e tem como objetivo desenvolver relacionamentos positivos (Gordon, 2010a).

A **conversa de consciencialização** realiza-se normalmente em círculo, para que todos, alunos e professor, se vejam e possam comunicar de frente. No início da sessão, após um ou dois minutos de conversa sobre a aula anterior, ou outro assunto qualquer, transmite-se os objetivos motores e de responsabilidade para a sessão (Hellison, 2003). Frequentemente, neste momento da sessão, é pedido aos alunos exemplos de comportamentos para

determinado nível de responsabilidade, criando-se expectativas comportamentais e morais para a sessão (Gordon, 2010b).

Segue-se a **atividade física** que é utilizada como ferramenta para o ensino de valores. Esta parte abrange a maioria do tempo destinado à sessão e pode envolver diferentes modalidades desportivas ou quaisquer conteúdos relacionados com atividades físicas desde que sejam adequadas às idades dos alunos.

A organização dos exercícios por grupo ou individual não tem restrições. Contudo, sugere-se que o trabalho em grupo favoreça equipas o mais heterogéneas possível, seja em traços de personalidade, em capacidades motoras ou em género, promovendo a liderança e as oportunidades de sucesso para todos (Coulson et al., 2012). A heterogeneidade das equipas também tem em vista o espírito de interajuda durante a parte prática (Ennis et al., 1999).

Nesta parte da sessão combinam-se momentos de escolhas individuais e em grupo, de modo a que se criem oportunidades de escolha e dando voz aos alunos, escutando as suas opiniões nos exercícios e/ ou nas tarefas, proporcionam-se ocasiões para que sejam desenvolvidos os níveis de responsabilidade (Gordon, 2010a), o cumprimento das metas e outras situações como a consolidação de aprendizagens motoras.

Com o decorrer das sessões prevê-se um aumento no comando dos exercícios por parte dos alunos e conseqüentemente, o foco na tarefa e os objetivos propostos para a sessão tornam-se prioritários para os alunos.

Após a atividade física segue-se a **reunião de grupo**. Este momento de grande aprendizagem pessoal e social, baseia-se em estimular os alunos a adotarem uma atitude crítica em relação a si mesmos e aos colegas, encorajá-los a tornarem-se mais reflexivos nas suas decisões procurando sempre que optem pela veracidade dos seus argumentos, e assim transferirem as aprendizagens para outros contextos fora da sessão (Gordon & Doyle, 2015; Hellison, 2003).

Por fim, o **tempo de reflexão** destina-se aos últimos minutos da sessão. Nesta parte solicita-se aos alunos que reflitam sobre as suas atitudes e

comportamentos durante a sessão tendo por base os níveis de responsabilidade do MRPS.

A reflexão pode ser iniciada através de perguntas colocadas pelo professor, como por exemplo, “hoje, quem fez os exercícios até ao fim?”, e outras questões que podem ser vistas no Anexo I. As respostas, dependendo da idade e do número de alunos ou do tempo, podem ser dadas de várias formas, como através de autorreflexões comunicadas por escrito ou verbalmente. Outra forma de mostrar a sua avaliação é o aluno mostrar a mão com o dedo polegar para cima, significando afirmação positiva “ótimo”, na posição horizontal significando mais ou menos “ok” e para baixo significando afirmação negativa, isto é, “necessita de trabalho”.

Outras formas de reflexão podem também ser utilizadas, como o questionário, nomeadamente o questionário PSRQ desenvolvido por Li et al. (2008).

Compreendendo a origem do MRPS focado nas características transversais que o definem como estabelecendo os níveis de responsabilidade e o formato da sessão, procurou-se fazer uma síntese do estado da investigação que, de uma forma rigorosa e sistemática, como o caso das revisões sistemáticas da literatura, servisse como suporte teórico para este estudo (Fernández-Ríos & Buéla-Casal, 2009).

Como importante ponto de apoio que são as revisões sistemáticas para se perceber e identificar o que tem sido feito e reportado na literatura, como lacunas ou linhas orientadoras a seguir, os subcapítulos seguintes focam-se em duas revisões da literatura baseadas no MRPS aplicado em contexto de formação de professores, uma vez que o presente estudo é realizado na formação de professores em Timor-Leste e em contexto pós-escolar, na medida em que este contexto pode ser um complemento viável na formação de professores. Pelo facto de já existir na literatura uma revisão sistemática recente baseada no MRPS em contexto de Educação Física (Pozo et al., 2016) optou-se pela sua não realização.

1.2 – O modelo de responsabilidade pessoal e social no contexto de formação de professores: Uma revisão sistemática

Introdução

O desenvolvimento de um sistema educativo coloca novas exigências ao exercício da profissão de professor, requerendo competências mais complexas e diversificadas a que a formação inicial e contínua de professores não pode ser indiferente. Os conhecimentos do professor em áreas específicas, no conteúdo pedagógico, em habilidades e disposição para trabalhar com diversos estudantes revelam-se características insuficientes para a definição de bons professores (Howard & Aleman, 2008).

Acrescenta-se a esta área do conhecimento e das técnicas uma outra dimensão determinante da profissão docente, como as normas deontológicas e os valores éticos, morais e sociais que regem não apenas o dia a dia educativo, mas também as relações interpessoais, sejam elas entre o corpo docente, ou enquanto pessoas que também o são fora da escola (Nóvoa, 1991; Queirós, 2014).

Inevitavelmente, colocam-se questões: que competências/ qualidades/ conhecimentos/ valores se consideram essenciais para os futuros professores e que devam ser desenvolvidos durante a sua formação? Serão alguns destes conhecimentos/ competências/ valores mais importantes que outros?

Atendendo a que as instituições superiores não formam professores a título individual, mas produzem a profissão docente a um “nível coletivo” e, por este motivo possuem uma influência considerada elevada na socialização dos seus membros, como na cultura profissional a que pertencem (Nóvoa, 1991), torna-se crucial para o desenvolvimento de uma sociedade que a formação de professores se direcione para além dos conhecimentos técnicos e científicos, que atribua uma maior preocupação à formação dos jovens enquanto futuros cidadãos, portanto, que redirecione a formação para uma prática mais humanista de “fazer-ser pessoas” capazes de assumirem as responsabilidades pessoais e sociais (Queirós, 2014).

Elucidativos, neste sentido, são os princípios orientadores do MRPS (Hellison, 2011) que recorrem à atividade física para promover a responsabilidade pessoal e social.

A pesquisa baseada no MRPS tem-se ampliado significativamente nas últimas décadas (Hellison & Martinek, 2006). Este crescimento é extensível às várias configurações onde o MRPS tem sido aplicado, seja em contexto pós-escola (campos de férias, programas de jovens líderes, clubes), seja em contexto de Educação Física e, ainda que de uma forma menos estudada, na formação de professores (Caballero, 2015; Martinek & Hellison, 2009).

Entenda-se que a formação de professores subdivide-se em formação inicial em que são as instituições de ensino superior que formam e “colocam” os professores no sistema e, por outro lado, o desenvolvimento profissional (contínuo) definido como um conjunto de experiências estruturadas que têm um efeito direto sobre professores e grupos de professores e, eventualmente, influenciam a qualidade da aprendizagem dos alunos (O’Sullivan & Deglau, 2006).

Perante a inexistência de uma compilação de estudos baseados no MRPS no contexto específico da formação de professores pretende-se realizar uma síntese da literatura abrangente e de forma não tendenciosa, ou seja, obedecendo a um método e critérios de seleção explícitos (Bento, 2014).

Metodologia

Estratégia de pesquisa

A presente revisão sistemática não está registada em nenhuma base de dados online. Contudo, foi seguido o protocolo PRISMA de itens para relatórios de revisões sistemáticas (Moher et al., 2009). Para este estudo, formularam-se três questões de investigação que nortearam todo o estudo: Quais foram as evidências relacionadas com o MRPS em contextos de formação de professores? Quais as metodologias de investigação que têm sido utilizadas para estudar o MRPS em contextos de formação de professores? Que

resultados associados ao MRPS foram sentidos pelos participantes nos contextos de formação de professores?

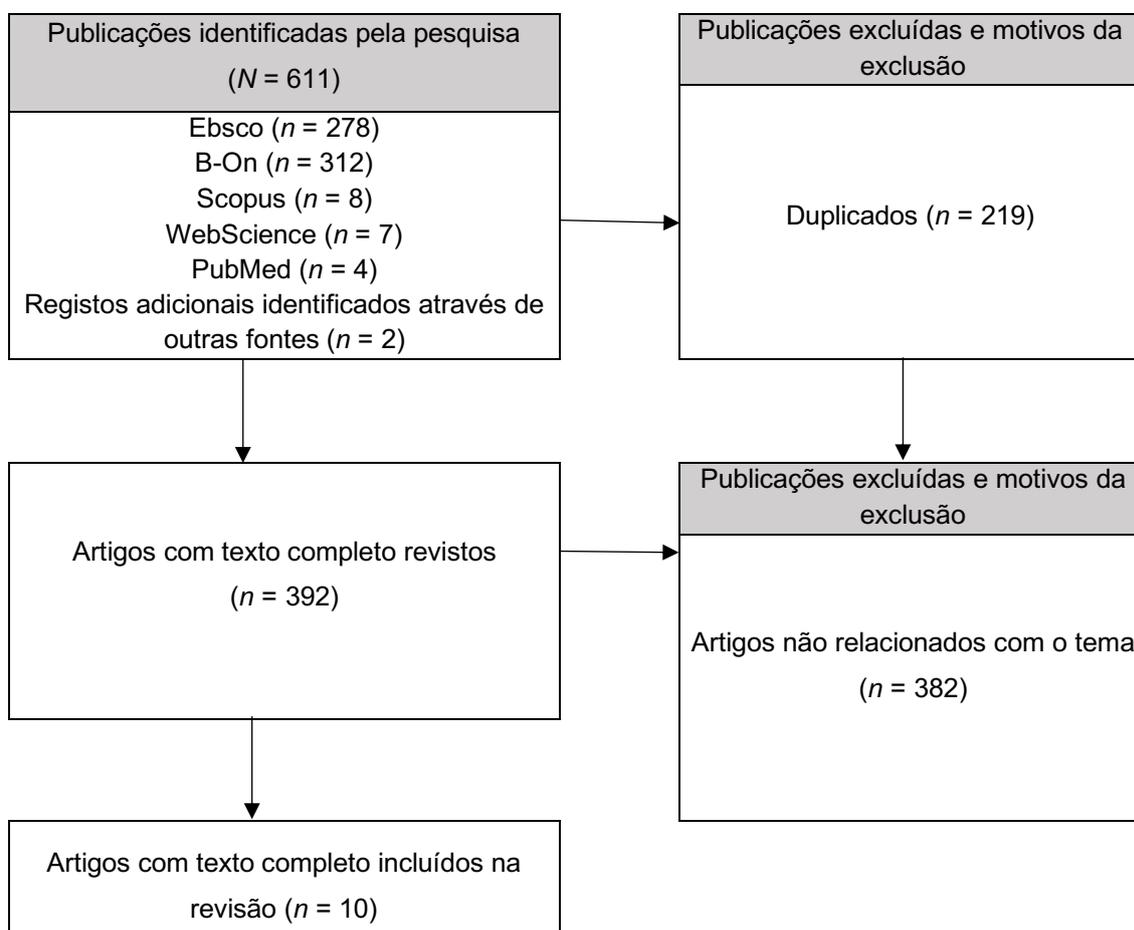
Recorreu-se às cinco bases de dados disponíveis na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto no dia 2 de setembro de 2018, sendo que a EBSCOhost SportDiscuss incluiu as bases SPORTDiscuss with Full Text, Academic Search Complete, Education Source, Eric, MEDLINE with Full Text, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycINFO, Sociology Source Ultimate, Teacher Reference Center, Business Source Complete; a Scopus; a Web of Science; a B-ON; e a PubMed. A combinação das palavras usadas foi “teaching personal and social responsibility” OR “responsibility model” OR “personal and social responsibility program” AND “teacher education” OR “professional development”.

Extração dos Dados

O processo de seleção dos estudos para elegibilidade e extração de dados (Figura 2), foi desenvolvido por dois investigadores de forma independente, de modo a evitar vieses de resultados durante o processo de seleção (Harris et al., 2014; Higgins & Green, 2011). As divergências entre investigadores foram discutidas e resolvidas por consenso. Assim, os critérios de seleção foram aplicados a priori: a) o recurso ao MRPS na formação de professores; b) artigos revistos por pares; c) capítulos de livros referentes ao MRPS na formação de professores. Os critérios de exclusão foram: a) somente os manuscritos em contexto pós escolar e em contexto de educação física; b) não haver acesso ao texto completo; c) literatura cinzenta como dissertações e teses.

O índice de concordância foi calculado usando o Kappa de Cohen .83, $p < .001$ (Siegel & Castellan, 1988), revelando uma concordância quase perfeita (Landis & Koch, 1977).

Figura 2 – Diagrama de fluxo da pesquisa bibliográfica do MRPS no contexto de formação de professores



Pontuação estudos

Os critérios de pontuação, formulados a partir de questões, atribuídos aos dez estudos incluídos nesta revisão foram adaptados da *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) Statement* (Vandenbroucke et al., 2007) e da *Consolidated Standards of Reporting Trials (CONSORT) Statement* (Moher et al., 2001).

Questão 1: O estudo forneceu uma descrição detalhada da formação baseada no MRPS? “0” não reportado; “1” descrição incluída, mas incompleta (e.g., plano do formato, duração, incluiu informação sobre os participantes mas não relatou detalhes sobre as atividades); “2” descrição detalhada das atividades foi incluída.

Questão 2: O estudo referiu a duração da intervenção? “0” não reportado; “1” menos de 30 horas; “2” 30 ou mais horas.

Questão 3: O estudo relatou validade e fiabilidade? “0” não reportado; “1” em estudos quantitativos a validade e fiabilidade dos instrumentos foi evidenciada mas não esclarecedora quanto ao seu processo. Em estudos qualitativos a validade foi demonstrada através de pelo menos um tipo de triangulação (e.g., triangulação de métodos, fontes, triangulação dos investigadores e triangulação da teoria/ perspectiva); “2” em estudos quantitativos foram descritos os passos para obter a validade e fiabilidade apoiadas pela literatura (Thomas et al., 2015). Em estudos qualitativos a validade foi demonstrada através de algum tipo de triangulação com uma descrição detalhada do processo de triangulação (Patton, 2015).

Questão 4: O estudo referiu o desenho metodológico incluindo a análise dos dados? “0” não reportado; “1” os estudos quantitativos referiram os métodos (e.g., questionário, observação direta), desenho (e.g., pré e pós-teste) e a estatística usada. Em estudos qualitativos foram referidos os métodos utilizados (e.g., entrevistas, focus grupo, estudo de caso, observação, documentos); “2” em estudos quantitativos foi feita uma descrição detalhada dos métodos (e.g., descrição do instrumento) e do propósito de aplicação das estatísticas usadas no estudo. Em estudos qualitativos foi feita uma descrição das unidades de análise (e.g., participantes, grupos) e da abordagem categórica (e.g., dedutiva e indutiva).

Questão 5: O artigo referiu evidências dos resultados? “0” nenhuma evidências reportadas; “1” referiu evidências dos autores mas não referiu evidências de todas as fontes de dados; “2” referiu evidências dos autores e de todas as restantes fontes de dados (e.g., entrevistas e questionários).

A todas as questões foram atribuídas pontuações de “0” a “2”, dependendo dos critérios evidenciados no estudo e reportados abaixo na Tabela 2. Pontuações totais foram calculadas pelo somatório do número de itens positivos entre “0” e o máximo “10”.

Tabela 2 – Lista dos estudos incluídos e pontuações atribuídas no contexto de formação de professores

Autores (data)	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5	Pontuação Total
Escartí et al. (2017)	2	2	2	2	2	10
Lee e Choi (2015)	2	2	2	2	2	10
Hemphill (2015)	1	0	0	1	1	3
André e Mandigo (2013)	1	2	2	2	2	9
Walsh e Wright (2016)	2	0	0	0	1	3
Lee (2012)	2	1	2	2	2	9
Kell e Forsberg (2014)	2	2	0	0	0	4
Hemphill et al. (2015)	2	2	2	2	2	10
Walsh (2008b)	2	0	0	0	1	3
Doolittle (2011)	1	1	0	0	1	3

Q. - Questão

Resultados

O sumário das características dos dez estudos incluídos nesta revisão encontra-se na Tabela 3. As características foram definidas a priori (Harris et al., 2014) como o autor e ano, o foco, o local e a duração da formação, o contexto da formação, participantes na formação. Para o desenho metodológico definiram-se características como a amostra do estudo, o desenho pré e pós teste, o tipo de estudo, o instrumento de medição, o treino de observadores, a análise dos dados e os principais resultados dos estudos.

Na Tabela 3 encontra-se escrito o termo MRPS para manter a coerência na escrita ao longo da tese. Contudo, nos estudos originais a designação foi de TPSR. As abreviaturas da Tabela 3 estão descritas na lista de abreviaturas.

Os resultados referentes a esta revisão serão descritos em três secções de forma a responder às questões de investigação anteriormente referidas (Harris et al., 2014).

Tabela 3 – Sumário das características dos estudos incluídos no MRPS contexto de formação de professores

Desenho metodológico											
Autores (Data)	Foco	Local/duração formação	Contexto	Participantes na formação	Amostra do estudo	Desenho pré e pós teste	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Treino de observadores	Análise dos dados	Principais Resultados
Escartí et al. (2017)	Demonstrar a viabilidade do MRPS baseado no Desenvolvimento Profissional (DP) para professores de Educação Física (EF) e de outras áreas	Espanha Curso intensivo 30h	Formação contínua de professores	N = 7 Professores N = 170 Estudantes	N = 7 Professores (3 do 1.º ciclo, 1 de EF e 1 de música)	Não	Estudo quantitativo	Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE)	Sim	Alfa Cronbach Teste de Levene T-Test	A implementação do MRPS foi viável noutras áreas. A estratégia “Escolhas e voz” foi a única com resultado estatisticamente significativo, mas a sua aplicabilidade foi menor nos professores de EF. A estratégia “transferência” apresentou as pontuações mais baixas. Os temas “Integração”, “Empowerment” e “Relação Professor-Estudante” revelaram-se com pontuações moderadas e altas.
Lee e Choi (2015)	Examinar a influência de um programa de DP baseado no MRPS nas aulas de EF e identificar as características do DP na implementação do MRPS	Coreia do Sul 40h	Formação contínua de professores	N = 6 Professores	N = 6 Professores do 1.º Ciclo N = 12 estudantes	Sim	Estudo qualitativo	Entrevistas Observações de aula Reflexões no jornal	Sim	Portefólios individuais Análise indutiva	Professores com experiência no MRPS implementaram todas as estratégias na fase inicial do programa ao contrário dos professores sem experiência. O programa de DP ajudou os professores a ultrapassarem as dificuldades sentidas na fase inicial de implementação do MRPS nas aulas de EF. Características como a partilha de objetivos, de estratégias e exemplos culturais, oportunidades para adaptar o MRPS às necessidades dos seus alunos e uma aprendizagem experiencial foram identificadas no programa DP baseado no MRPS.
Hemphill (2015)	Explorar os inibidores de um programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) em professores de EF	EUA 32 sessões	Formação contínua de professores	N = 4 Professores EF	N = 4 Professores	Não	Estudo misto (quantitativo e qualitativo)	TARE Entrevistas	Sim	Não reportado Análise dedutiva e indutiva	O artigo não apresentou a forma como os resultados relativos ao TARE foram conseguidos. Os resultados mostraram uma não afinização entre o MRPS e o programa DPC. As inibições encontradas no programa DPC foram ao nível da relação entre os alunos (staff) do ensino secundário e os colaboradores da universidade, a nível estratégico (planearam apenas uma aula prática). Os estudantes também foram considerados como barreiras (com baixos níveis de responsabilidade) para os professores implementarem o MRPS.

Tabela 3 - Continuação

Desenho metodológico											
Autores (Data)	Foco	Local/duração formação	Contexto	Participantes na formação	Amostra do estudo	Desenho pré e pós teste	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Treino de observadores	Análise dos dados	Principais Resultados
André e Mandigo (2013)	Analisar um programa baseado no MRPS	EUA 3 anos	Formação inicial de professores EF	N = 68 Estudantes	N = 49 Estudantes	Sim	Estudo misto (quantitativo e qualitativo)	Questionários Reflexões Entrevistas	Sim (entrevistas)	T-Teste Unidade análise linha Abordagem dedutiva e indutiva	Os estudantes revelaram um aumento estatisticamente significativo na intenção de aplicação do MRPS no fim do programa, devido à disciplina de estudos práticos que teve uma duração de três anos. Revelaram ainda que a conexão com a comunidade foi um sucesso nas suas carreiras pessoais. Parte dos estudantes mostrou-se consciente de que a transferência de valores não é automática para outros contextos.
Walsh e Wright (2016)	Descrever o papel do <i>TPSR Alliance</i> como ajuda na carreira académica.	EUA Não reportado	Formação inicial e contínua de professores	N = 2 Professores universitários	N = 2 Professores universitários	Não	Estudo qualitativo	Narrativa	Não reportado	Não reportado	O <i>TPSR Alliance</i> é uma plataforma digital que ajuda os membros do MRPS através de publicações, instrumentos, projetos, partilha de ideias nas suas carreiras académicas e aplicações baseadas no MRPS. Os professores narraram o seu percurso académico com o MRPS e com Don Hellison, um deles desde a licenciatura e o outro iniciou no mestrado terminando ambos no doutoramento.
Lee (2012)	Explorar a aplicação do MRPS em escolas primárias e secundárias na fase final da formação de professores de EF	EUA 25 h	Formação inicial de professores de EF	N = 5 Estudantes universitários	N = 5 Estudantes universitários	Sim	Estudo qualitativo	Entrevistas pré e pós	Não reportado	Análise indutiva	Os resultados apontaram para uma fase de pré-implementação em que os estudantes universitários estiveram centrados em aspetos como recolher mais informações sobre o MRPS. Durante a aplicação do MRPS os estudantes reportaram que deram mais oportunidades de escolha e voz aos alunos. No final, a implementação holística do MRPS não teve uma progressão linear num curto espaço de tempo.
Kell e Forsberg (2014)	Explorar a aplicação de um programa de monitorização em EF na formação de professores	EUA 4 anos	Formação inicial de professores em saúde outdoor e EF	Não reportado	Não reportado	Não	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Descritivo	O artigo limitou-se a descrever com detalhe, a organização do curso de 8 semestres em Saúde Outdoor e EF, cujas unidades curriculares se basearam no MRPS em todos os semestres.

Tabela 3 - Continuação

Desenho metodológico											
Autores (Data)	Foco	Local/duração formação	Contexto	Participantes na formação	Amostra do estudo	Desenho pré e pós teste	Tipo de estudo	Instru mento de medição	Treino de observadores	Análise dos dados	Principais Resultados
Hemphill et al. (2015)	Fornecer um protocolo para o DP aplicado na EF baseado no MRPS	EUA 7h	Formação contínua de professores	N = 3 Professores EF N = 1000 estudantes 5.º e 6.º ano	N = 3 Professores EF	Não	Estudo misto (quantitativo e qualitativo)	Entrevista TARE TARE pos reflexão	Sim	Frequência Análise indutiva	O protocolo desenvolvido proporcionou experiências positivas nos três professores. O facto de observar as aulas em tempo letivo facilita a implementação do protocolo num longo período. Os professores conseguiram implementar o protocolo e verificaram resultados nos seus alunos. Auto e hetero reflexões ajudaram os professores nas suas práticas. Foi demonstrada a fiabilidade do instrumento TARE para o ensino de responsabilidade.
Walsh (2008b)	Descrever como o MRPS pode ser integrado em cursos de atividade física durante <i>Physical Education Teacher Education</i> (PETE)	EUA Não reportado	Formação inicial de professores de EF	Não reportado	Não reportado	Não	Estudo qualitativo	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Foram descritos os níveis de responsabilidade e o formato de aula do MRPS em três etapas (aumentando a responsabilidade dos alunos) durante a implementação do MRPS. A ideia de partilha e de dar voz aos estudantes foi a que se diferenciou mais do modelo tradicional.
Doolittle (2011)	Descrição de nove abordagens para usar o MRPS na formação de professores de EF	EUA Não reportado	Formação inicial de professores de EF	Não reportado	Não reportado	Não	Estudo qualitativo	Não reportado	Não reportado	Descritivo	1. Aprendizagem, isto é, começar por dirigir partes da sessão até ao domínio completo da sessão baseada no MRPS de forma supervisionada; 2. estágio no local; 3. conferências, workshop ou cursos de curta duração; 4. uma semana intensiva; 5. um semestre; 6. dentro de atividades do curso obrigatórias; 7. dentro das metodologias do curso de licenciatura; 8. programas extracurriculares; 9. estrutura para um programa de formação de professores.

Quais foram as evidências relacionadas com a implementação do MRPS em contextos de formação de professores?

Dos dez estudos incluídos nesta revisão, 5/10 pontuaram um valor elevado entre nove e dez (Tabela 2), o que revelou que os estudos descreveram com detalhe as formações/ implementações do MRPS, as metodologias utilizadas e os resultados dos instrumentos de medição que haviam sido reportados na metodologia do estudo. Porém, a outra metade dos estudos pontuou baixo e não houve estudos que pontuassem de uma forma mediana, o que não permite, nestes casos, retirar informações suficientes para que se reproduzam novos estudos em condições semelhantes.

No que diz respeito ao local onde foram realizados os estudos verificou-se que a maioria 8/10 foram realizados no país de origem do MRPS, nos EUA (André & Mandigo, 2013; Doolittle, 2011; Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015; Kell & Forsberg, 2014; Lee, 2012; Walsh, 2008b; Walsh & Wright, 2016). Os restantes dois estudos foram desenvolvidos em Espanha (Escartí et al., 2017) e na Coreia do Sul (Lee & Choi, 2015).

Constatou-se que o recurso ao MRPS, em contexto de formação de professores, tem sido um tema de pesquisa consideravelmente recente, tendo-se iniciado em 2008 (Walsh, 2008b), onde 5/10 estudos inseriram o MRPS na formação inicial e em disciplinas obrigatórias do curso (André & Mandigo, 2013; Doolittle, 2011; Kell & Forsberg, 2014; Lee, 2012; Walsh, 2008b), 4/10 estudos na formação contínua através de um curso intensivo (Escartí et al., 2017), em workshops (Hemphill, 2015; Lee & Choi, 2015) e inserido num programa de reforma curricular (Hemphill et al., 2015). Apenas um dos estudos aplicou o MRPS na formação inicial e contínua de professores (Walsh & Wright, 2016).

Relativamente à duração da formação, os resultados indicaram que em contexto de formação inicial esta foi mais longa cobrindo três e quatro anos (André & Mandigo, 2013; Lee, 2012) quando comparados com estudos em contexto de formação contínua onde a duração foi entre as trinta e quarenta horas (Escartí et al., 2017; Hemphill, 2015; Lee & Choi, 2015). Todavia, 3/10 estudos não reportaram a duração da formação (Doolittle, 2011; Walsh, 2008b; Walsh & Wright, 2016).

Na presente revisão, a respeito da amostra dos estudos, verificou-se uma heterogeneidade quanto à habilitação dos docentes onde foi aplicado o MRPS na formação contínua, em que 2/10 estudos o MRPS foi aplicado em professores do ensino geral (Escartí et al., 2017; Lee & Choi, 2015), 3/10 estudos foi aplicado o MRPS em professores de Educação Física (Escartí et al., 2017; Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015). Apenas 1/10 foi aplicado em docentes de uma área específica diferente, nomeadamente, de música (Escartí et al., 2017). Por sua vez, na formação inicial de professores os participantes foram todos da área do desporto, seja em professores universitários (Walsh & Wright, 2016) ou com estudantes universitários (André & Mandigo, 2013; Lee, 2012). Contudo, 3/10 estudos não mencionaram qualquer informação acerca dos participantes (Doolittle, 2011; Kell & Forsberg, 2014; Walsh, 2008b).

Quais as metodologias de investigação que têm sido utilizadas para estudar o MRPS em contextos de formação de professores?

A presente revisão permitiu perceber que 5/10 estudos careceram de um rigor científico no que respeita à validade e fiabilidade do estudo, na medida em que não foi reportada qualquer informação quanto à validade e fiabilidade na metodologia do estudo pontuando “0” (Questão 3, Tabela 2). Pelo contrário, os outros 5/10 estudos detalharam a validade e fiabilidade pontuando “2” (Questão 3, Tabela 2).

A metodologia apenas qualitativa foi identificada em 5/10 estudos (Doolittle, 2011; Lee, 2012; Lee & Choi, 2015; Walsh, 2008b; Walsh & Wright, 2016). Outros 4/10 estudos optaram por uma metodologia mista qualitativa e quantitativa (André & Mandigo, 2013; Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015) e apenas um estudo se focou numa metodologia estritamente quantitativa (Escartí et al., 2017). Note-se que um dos estudos não fez qualquer referência à metodologia utilizada (Lee, 2012).

Que resultados associados ao MRPS foram sentidos pelos participantes nos contextos de formação de professores?

Quanto aos principais resultados desta revisão note-se que 4/10 estudos não evidenciaram os resultados de todos os instrumentos de medição utilizados no estudo, como se pode verificar ao pontuarem “1” (Questão 5, Tabela 2).

No entanto, 6/10 estudos consideraram benéfico o recurso ao MRPS na formação (André & Mandigo, 2013; Escartí et al., 2017; Hemphill et al., 2015; Lee, 2012; Lee & Choi, 2015; Walsh, 2008b), enquanto 2/10 estudos, pelo contrário, encontraram barreiras como a relação entre o staff jovens líderes do ensino secundário e professores universitários (Hemphill, 2015), ou o tempo de formação ser curto (Lee, 2012), e ainda 2/10 estudos não o referiram (Dollittle, 2011; Kell & Forsberg, 2014).

As estratégias para o ensino de responsabilidade (e.g., “Promove o modelo de respeito”, “Estabelece expectativas”, “Proporciona oportunidades de sucesso”, “Estimula a interação social”, “Atribui tarefas”, “Promove a liderança”, “Dá escolhas e voz”, “Promove a avaliação” e “Promove a transferência”) descritas com mais detalhe na descrição do instrumento TARE (Capítulo IV) foram todas evidenciadas por professores com experiência no MRPS quando comparadas com professores sem experiência no MRPS (Lee & Choi, 2015). A estratégia “Dá escolhas e voz” aos alunos foi considerada como ponto bastante positivo do MRPS sendo a mais considerada das estratégias em 3/10 estudos (Escartí et al., 2017; Lee, 2012; Walsh, 2008b). Pelo contrário, a estratégia “Promove transferência” foi a que surgiu com menor aplicabilidade.

É importante salientar que, embora tenha sido apenas num estudo (Walsh & Wright, 2016), o recurso à plataforma digital contribuiu, com as suas publicações, projetos e partilhas de ideias para o aumento das implementações baseadas no MRPS.

Discussão e conclusões

Esta revisão sistemática pretendeu fazer uma síntese da literatura do MRPS em contexto de formação de professores. Da revisão efetuada, parece ser possível inferir com um grau de certeza acentuado, que o MRPS também pode ser aplicável ao contexto de formação inicial e contínua de professores sob a forma de workshops, de cursos intensivos, assim como, aplicado a disciplinas obrigatórias do curso, tal como sugeriu Doolittle no capítulo oito do mais recente livro do MRPS (Hellison, 2011).

Os estudos incluídos nesta revisão seguem algumas das características reportadas noutras revisões da literatura baseadas no MRPS, como em contextos de pós-escola (Subcapítulo 1.3), assim como no âmbito da disciplina de Educação Física (Pozo et al., 2016). Características como o local onde foram realizados os estudos em que a maioria se desenvolveu nos EUA, extensível, embora numa minoria, a outras partes do globo que, neste contexto particular (formação de professores) se realizaram em Espanha e na Coreia do Sul. Uma outra característica comum diz respeito às metodologias utilizadas com uma incidência maior para metodologias qualitativas. No entanto, nesta revisão verificou-se que o rigor científico da metodologia dos estudos ficou um pouco aquém do recomendado (Thomas et al., 2015; Patton, 2015), na medida em que os estudos (quantitativos e/ ou qualitativos) não reportaram os passos para a validade e fiabilidade dos estudos (Questão 3, Tabela 2).

Nos estudos que recorram a instrumentos de observação, como no caso do TARE que foi utilizado em 3/10 estudos (Tabela 3), a literatura sugere que se faça um treino com os observadores na utilização destes instrumentos (Wright & Craig, 2011), no que foi seguida pelos três estudos que fizeram referência ao instrumento (Escartí et al., 2017; Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015).

A principal característica que distingue o MRPS de outros modelos de intervenção pedagógica no ensino da disciplina de Educação Física é o “Promover transferência” do aprendido na sessão para outros contextos da vida (Metzeler, 2011), e que deverá ser mais desenvolvida no contexto de

formação de professores ou não fosse a estratégia menos aplicada durante a formação/ aplicação do MRPS (Escartí et al., 2017; Lee, 2012; Walsh, 2008b).

As oportunidades de desenvolvimento profissional devem ser fornecidas para melhorar a implementação do MRPS e os resultados de aprendizagem dos alunos (Pascual et al., 2011). Defende-se, por isso, que a formação inicial e/ ou contínua de professores baseada no MRPS aumente a sua investigação e, conseqüentemente a literatura, uma vez que a crença de que o que os alunos aprendem no contexto de sala de aula influencia as suas crenças e comportamentos noutras áreas das suas vidas, é poderosa e bem documentada (Miller & Jarman, 1988; Siedentop, 1991).

Recomenda-se um foco maior no rigor metodológico, nomeadamente, na validade e fiabilidade dos estudos. Um outro enfoque a considerar em intervenções baseadas no MRPS é a promoção da transferência, embora este nível de responsabilidade seja um dos pressupostos essenciais do MRPS.

Sendo as atividades de carácter não obrigatório, como as atividades em contexto pós-escola, um dos caminhos para desenvolver a transferência, procurar-se-á perceber, no Subcapítulo seguinte, o que os especialistas do MRPS, através da vasta lista de referências publicada no *site TPSR Alliance* têm desenvolvido a este respeito, que tipos de atividades e quais os seus principais resultados em intervenções baseados no MRPS em contexto pós-escola.

1.3 – O modelo de responsabilidade pessoal e social no contexto pós-escolar: Uma revisão sistemática³

Introdução

Considerando a historicidade do MRPS, tem-se verificado um aumento exponencial e generalizado da sua aplicação no terreno, bem como da literatura a ele associado (Metzler, 2011). Um dos fatores que, em muito, tem contribuído para este crescimento foi a criação de um *site* oficial (<http://www.tpsr-alliance.org/>) designado de *TPSR Alliance* e que foi desenvolvido por Paul Wright em 2008 (Wright, 2012).

O *TPSR Alliance* tem-se revelado uma “comunidade em prática” pela rede de conexão que se tem criado através do *TPSR Alliance*. Este *site* apresenta um vasto suporte teórico, como publicações, livros e dissertações baseadas no MRPS, mas também é voltado para a implementação prática através de projetos, partilha de ideias, colaborações com professores, estudantes universitários, jovens, líderes comunitários e académicos (Dunn et al., 2016; Walsh & Wright, 2016). Por este meio estabelecem-se contactos com especialistas que estão disponíveis para cooperar com professores/ instrutores que pretendam melhorar as suas estratégias pedagógicas com o objetivo de ajudar os seus participantes a cuidar de si mesmos e dos outros no futuro (Wright et al., 2012).

A visibilidade do MRPS tem sido mostrada em diferentes contextos, tais como em aulas de Educação Física, em programas comunitários, em acampamentos de verão e em programas desportivos em contexto pós-escolar (Lee & Choi, 2015; Walsh et al., 2015; Wright et al., 2016).

Um crescimento exponencial do MRPS tem sido verificado ao longo dos últimos anos, promovendo revisões da literatura que têm sido realizadas a fim de reunir e agrupar as publicações e/ ou aplicações baseadas neste modelo (Belando et al., 2012; Caballero-Blanco et al., 2013; Casey, 2014; Hellison & Walsh, 2002; Pozo et al., 2016).

³ Este subcapítulo originou um artigo intitulado *Teaching personal and social responsibility after school: A systematic review* submetido a uma revista indexada e com revisão por pares.

Hellison e Walsh (2002) realizaram a primeira revisão sistemática da literatura que teve como objetivo avaliar o impacto do MRPS desde a sua criação. Esta revisão incluiu 26 estudos, dos quais 19 revelaram o impacto na melhoria dos participantes no âmbito do programa e 11 reportaram o impacto da transferência dos programas para a vida dos participantes fora do contexto da intervenção.

Por sua vez, Belando et al. (2012) desenvolveram uma revisão com o objetivo de conhecer o estado da arte do MRPS para proporem um programa de intervenção baseado em responsabilidade. Como resultado apresentaram, para além da descrição do MRPS e de investigações baseadas neste modelo e a sua ligação à teoria de autoderminação, um *Programa de Intervención de la Responsabilidad a través de la Actividad Físico-Deportiva* (PIRAFD).

No caso da revisão efetuada por Casey (2014), verificou-se uma revisão em torno de mudanças pedagógicas e curriculares na Educação Física relacionadas com a experiência dos professores em modelos baseados na prática como o MRPS, entre outros. Os resultados demonstraram que na perceção dos professores, o envolvimento em modelos baseados em prática exigia um grande esforço para se sentirem confortáveis e que esse esforço poderia levar mais de dois anos. O maior fator para gerar mudança foi o apoio sustentado oferecido por meio de parcerias colaborativas entre escolas e universidades. Essas relações de apoio permitiram que os professores reconsiderassem continuamente a sua prática com a ajuda de colegas experientes.

Recentemente, outros estudos de revisão foram sendo desenvolvidos e direcionados apenas para programas baseados no MRPS como por exemplo os de Caballero-Blanco et al. (2013) e Pozo et al. (2016), embora com propósitos distintos de pesquisa.

O estudo de revisão de Caballero-Blanco et al. (2013) pretendeu comparar as diferentes aplicações do MRPS implementadas nos EUA e em Espanha. Os resultados evidenciaram que o MRPS foi implementado em diferentes contextos (e.g., aulas de Educação Física, atividades extracurriculares), com um amplo perfil de participantes (e.g., jovens em risco

de exclusão social, juventude de classe média) e em atividades físicas e desportivas distintas (e.g., desportos tradicionais, atividades no ambiente natural). A eficiência do MRPS foi verificada aplicando desenhos de pesquisa distintos (e.g., estudo de caso, desenho quase-experimental) e com diferentes abordagens metodológicas (e.g., metodologia qualitativa, quantitativa e ambas). Em suma, o resultado dos estudos analisados nesta revisão indicou que o MRPS tem contribuído para o desenvolvimento positivo das crianças e jovens (e.g., na melhoria dos comportamentos de responsabilidade, habilidades sociais e em ambiente de sala de aula).

Por fim, uma outra revisão conduzida por Pozo et al. (2016) focou-se somente em aplicações do MRPS no âmbito da disciplina de Educação Física. Os resultados apontaram que o MRPS funcionou para ensinar e melhorar as habilidades para a vida. Por outro lado, os conteúdos da disciplina de Educação Física estiveram alinhados com os níveis de responsabilidade do MRPS. As diferenças culturais entre os participantes, assim como a falta de motivação dos alunos, funcionaram como barreiras para o desenvolvimento do programa baseado no MRPS. A fidelidade da implementação dos professores deve ser melhorada através de cursos específicos, apoio prático, desenvolvimento profissional e monitorizado.

Tendo presente a importância do *site* do *TPSR Alliance* para a comunidade científica e não só, juntamente com o facto de o *site* oficial do MRPS conter uma lista compreensiva de mais de 200 publicações em diferentes contextos e, ainda, a inexistência de uma revisão que procure compilar estudos baseados no MRPS em contextos pós-escolares (dentro ou fora do recinto escolar à exceção das aulas de Educação Física), compreende-se a necessidade de proceder com este estudo.

Metodologia

Estratégia de pesquisa

A formulação da questão de investigação é um passo importante para iniciar uma revisão sistemática e deverá ter em consideração elementos

relevantes do desenho de investigação. Para este estudo, foram elaboradas três questões de investigação: Quais as evidências relacionadas com a implementação do MRPS em contexto pós-escolar? Que metodologias de investigação têm sido usadas para examinar o MRPS em contexto pós-escolar? Que resultados relacionados com o MRPS foram experienciados pelos estudantes em contexto pós-escolar?

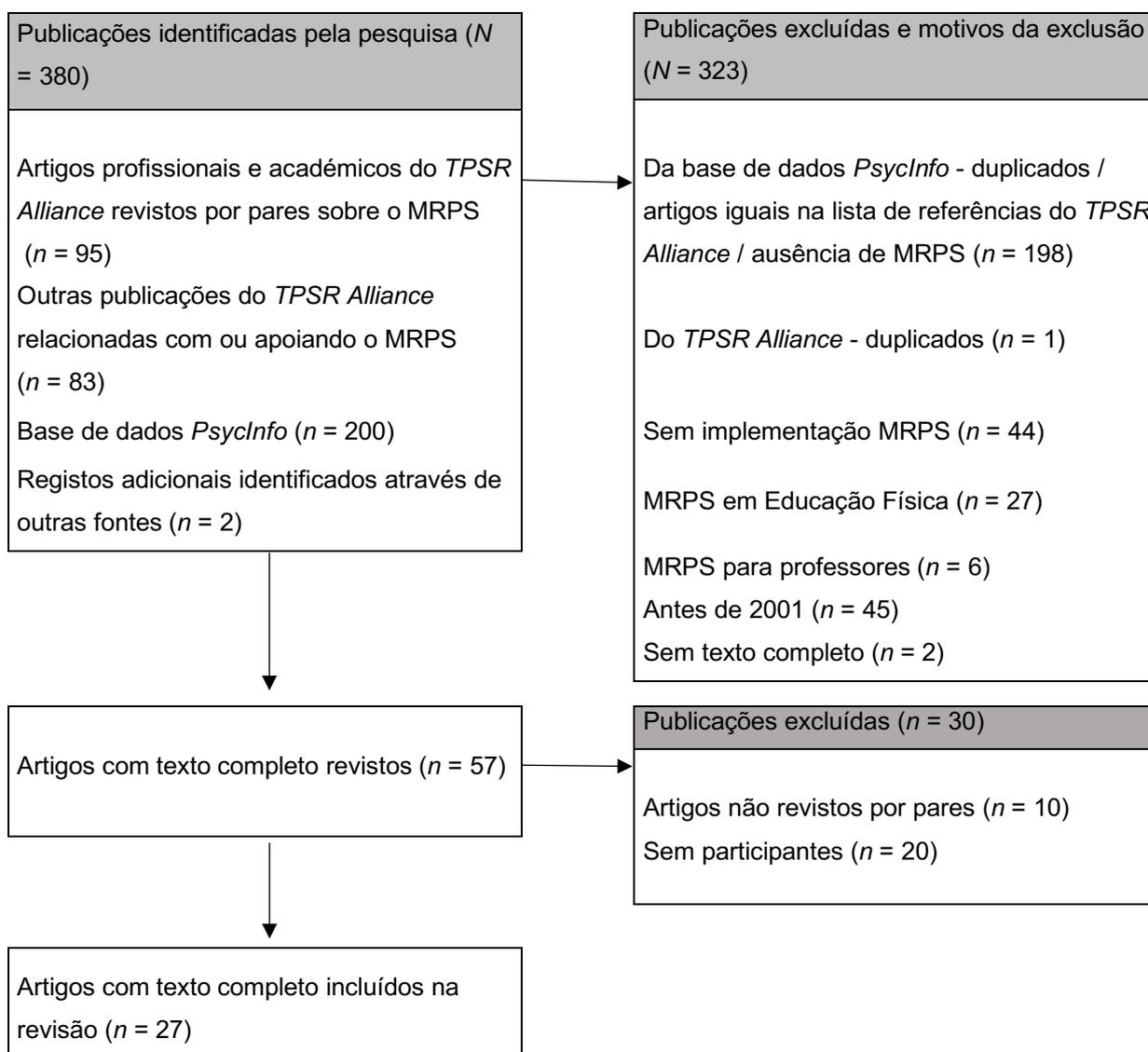
Para o presente estudo foram analisados artigos extraídos do *site TPSR Alliance* e da base de dados *PsycInfo*, uma vez que a avaliação de revisões sistemáticas postula que devem ser utilizadas pelo menos duas fontes diferentes (Shea et al., 2007).

Para a pesquisa a partir do *site TPSR Alliance*, foi usada a lista de referências atualizada em Janeiro de 2016 (Anexo II). Esta lista de referências contém artigos académicos e profissionais revistos por pares sobre o MRPS e outras publicações relacionadas com este modelo.

Uma pesquisa adicional foi realizada usando a base de dados *PsycInfo*, a 13 de Abril de 2017. As palavras-chave usadas nos sistemas de pesquisa da base de dados foram “teaching personal and social responsibility” OR “responsibility model” OR “personal and social responsibility program” AND “after school”. A pesquisa foi restrita a artigos entre 2001 e 2016, com texto completo e revisão por pares. Artigos extraídos da base de dados *PsycInfo* durante os procedimentos de pesquisa foram exportados para o Endnote, software de referência eletrónica Endnote x7.

O processo de seleção dos estudos para elegibilidade e extração de dados, como sugerido pela Cochrane Collaboration (Figura 3), foi desenvolvido por dois investigadores independentes para evitar vieses de resultados durante o processo de seleção (Higgins & Green, 2011). As divergências entre investigadores foram discutidas e resolvidas por consenso.

Figura 3 - Diagrama de fluxo da pesquisa bibliográfica do MRPS no contexto pós-escolar



Os critérios de seleção para inclusão dos estudos foram aplicados à priori como: a) uso do MRPS na intervenção, b) artigos revistos por pares, c) artigos que incluam participantes em intervenções do MRPS e em contexto pós-escolar, d) artigos publicados entre 2001 e janeiro de 2016. Por sua vez, os critérios de exclusão foram: a) a intervenção ser desenvolvida num contexto que não pós-escolar como na Educação Física, na formação de professores, b) literatura cinzenta (tese, livro, capítulo de livro), uma vez que, este tipo de

literatura não é submetida a revisão por pares, c) artigos sem intervenção, que apenas descrevessem estratégias do MRPS em contextos pós-escolares.

O índice de concordância foi calculado usando o Kappa de Cohen .83, $p < .001$ (Siegel & Castellan, 1988), revelando uma concordância quase perfeita (Landis & Koch, 1977).

Pontuação dos estudos

Os critérios, formulados a partir de questões, para calcular a pontuação dos 27 estudos incluídos foram adaptados de *Strengthening The Reporting of Observational Studies in Statement Epidemiology* (STROBE) (Vandenbrouck et al., 2007) e *The Consolidated Standards of Reporting Trials* (CONSORT) *Statement* (Moher et al., 2001).

Questão 1: O estudo forneceu uma descrição detalhada da implementação do programa? “0” não reportado; “1” descrição da intervenção incompleta (e.g., plano do formato, duração, incluiu informação sobre os participantes, mas não relatou detalhes sobre as atividades); “2” descrição completa da intervenção (e.g., plano do formato, duração, incluiu informação sobre os participantes e incluiu a descrição detalhada das atividades).

Questão 2: O estudo referiu a duração da intervenção? “0” não reportado; “1” a intervenção contou com nove ou menos sessões; “2” a intervenção contou com 10 ou mais sessões.

Questão 3: O artigo relatou a validade e a fiabilidade? “0” não reportado; “1” em estudos quantitativos a validade e/ ou fiabilidade dos instrumentos foi reportada mas não enunciou o seu processo. Em estudos qualitativos, a validade foi demonstrada através de pelo menos um tipo de triangulação (e.g., triangulação de métodos, fontes, triangulação dos investigadores e triangulação da teoria/ perspectiva); “2” em estudos quantitativos, foram descritos os passos para obter a validade e a fiabilidade apoiadas pela literatura (Thomas et al., 2015). Em estudos qualitativos, a validade foi demonstrada através de algum tipo de triangulação com uma descrição detalhada do processo de triangulação (Patton, 2015).

Questão 4: O estudo referiu o desenho metodológico e a análise dos dados? “0” não reportado; “1” estudos quantitativos indicaram os métodos (e.g., questionário, observação direta), o desenho (pré e pós-teste) e o tipo de estatísticas usadas. Em estudos qualitativos foram referidos os métodos (e.g., entrevistas, *focus* de grupo, estudo de caso, observação, documentos) usados no estudo; “2” em estudos quantitativos foi feita uma descrição detalhada dos métodos (e.g., descrição do instrumento) e do propósito de aplicação das estatísticas usadas no estudo. Em estudos qualitativos, foi feita uma descrição das unidades de análise (e.g., participantes, grupos) e da abordagem categórica (e.g., dedutiva e indutiva).

Questão 5: O artigo referiu evidências/ resultados? “0” nenhuma evidências reportadas; “1” referiu evidências dos autores mas não referiu evidências de todas as fontes de dados; “2” referiu evidências dos autores e de todas as restantes fontes de dados (e.g., de entrevistas e questionários).

A todas as questões foram atribuídas pontuações entre “0” e “2”, evidenciadas abaixo na Tabela 4. As pontuações totais foram calculadas pelo somatório do número de itens positivos sendo no máximo “10”.

Tabela 4 – Lista de estudos incluídos e pontuações atribuídas do MRPS no contexto pós-escolar

Autores (data)	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5	Pontuação total
Beale (2012)	2	2	0	1	2	7
Bean e Forneris (2015)	2	2	2	2	2	10
Buchanan (2001)	2	1	2	2	2	9
Buckle e Walsh (2013)	2	2	0	0	1	5
Coulson et al. (2012)	1	0	0	1	1	3
Hayden et al. (2012)	2	2	1	2	2	9
Hellison e Wright (2003)	2	2	2	2	2	10
Lee e Martinek (2012)	1	1	2	1	1	6
Martinek e Schilling (2003)	2	2	0	1	1	6
Martinek et al. (2006)	1	-	0	1	1	3
Martinek et al. (2001)	2	2	0	2	2	8
Schilling (2001)	1	2	2	2	2	9
Walsh (2007)	2	2	0	1	1	6
Walsh (2008a)	2	1	1	1	1	6
Walsh et al. (2010)	2	2	2	2	2	10
Wright, Dyson e Moten (2012)	1	2	1	1	1	6
Wright, et al. (2012)	2	1	0	0	1	4
Wright (2012)	2	2	0	1	0	5
Wright et al. (2004)	2	2	1	2	2	9
Whitley (2011)	2	1	0	0	1	4
Hammond-Diedrich e Walsh (2006)	2	1	1	2	2	8
Schilling (2007)	1	0	0	2	2	5
Lee e Martinek (2009)	1	1	1	2	2	7
Forneris et al. (2013)	1	0	0	0	1	2
Newton et al. (2006)	2	1	0	2	2	7
Bean et al. (2016)	2	2	0	2	2	8
Whitley e Gould (2011)	2	1	0	0	1	4

Q. - Questão

Resultados

O sumário das características dos estudos incluídos nesta revisão encontra-se na Tabela 5 que incluiu informação relativamente aos autores e ano, o foco de cada estudo, o local e a duração do programa, o contexto e a atividade física que foi realizada nas aplicações do MRPS, os participantes no programa que, por vezes, coincidiram ou não com a amostra do estudo. O desenho metodológico dos estudos englobou a amostra do estudo, o instrumento de medição utilizado, a identificação ou não de pré e pós-teste, a análise dos dados e, por fim, os principais resultados extraídos dos estudos.

Note-se que na Tabela 5 encontra-se escrito o termo MRPS para manter a coerência na escrita. Contudo, nos artigos originais encontra-se a designação de TPSR.

Os resultados referentes a esta revisão do MRPS em contexto pós-escolar foram organizados de acordo com as três questões de pesquisa anteriormente mencionadas.

Tabela 5 – Sumário das características dos estudos incluídos do MRPS no contexto pós-escolar

Autores (Data)	Foco	Local / duração do programa	Contexto/ atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Desenho metodológico		Principais resultados
								Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	
Beale (2012)	Programa desenhado no formato de um curso de salva-vidas	EUA 192 sessões	Curso de salva-vidas Natação e competências de salva-vidas	<i>N</i> = 300 Ambos os sexos com idade igual ou superior a 16 anos	<i>N</i> = 300 Jovens	Estudo qualitativo	Entrevistas documentos notas de campo observações	Não	Não reportado	Os estudantes tornaram-se mais seguros na água, receberam um ou mais certificados de natação instrutivos da Cruz Vermelha Americana e demonstraram que o programa os ajudou dentro e fora da piscina.
Bean e Forneris (2015)	Examinar como a implementação do programa <i>Girls Just Wanna Have Fun</i> (GJWHF)	Canadá 30 sessões	Acampamento de verão fitness; desportos coletivos	<i>N</i> = 12 Jovens sexo feminino 11-14 anos <i>N</i> = 5 técnicos 28 anos	<i>N</i> = 17 Jovens e técnicos	Estudo quantitativo	PSRQ Autoavaliação semanal dos jovens, registo do líder de avaliação em grupo (inquérito online)	Sim	Estadísticas descritivas Teste T dependente Análise de séries temporais Alfa de Cronbach	Resultados do PSRQ das 12 raparigas mostraram um aumento da responsabilidade social do pré (<i>M</i> = 4.60; <i>DP</i> = 0.94) para o pós (<i>M</i> = 5.13; <i>DP</i> = 0.58), embora esta diferença apenas se tenha aproximado da significância, <i>t</i> (7) = -2.17, <i>p</i> = .066. Por outro lado, houve uma ligeira diminuição da responsabilidade pessoal do pré (<i>M</i> = 4.66; <i>DP</i> = 1.09) para o pós (<i>M</i> = 4.41; <i>DP</i> = 1.12), contudo, não foi significativo, <i>t</i> (7) = .657, <i>p</i> = .532. Os técnicos perceberam que as 12 raparigas melhoraram o autocontrolo (2.0 para 3.0), autoinstrução (3.0 para 4.0) e liderança (2.0 para 4.0).
Buchanan (2001)	Examinar a aplicação do MRPS pelos técnicos num acampamento desportivo para jovens vulneráveis	EUA 5 sessões	Acampamento de verão fitness	<i>N</i> = 200 Jovens 12-13 anos <i>N</i> = 6 técnicos	<i>N</i> = 6 Técnicos	Estudo qualitativo	Entrevistas, observação, diário	Não	Dados naturalísticos Temas emergentes	A duração do acampamento foi demasiado curta e o modelo não foi integralmente implementado como um veículo para bem-estar. Enquanto alguns membros da equipa técnica modelaram as qualidades que exigiam dos jovens, outros exibiram inflexibilidade, autoritarismo, e desrespeito. Estratégias como os momentos de ensino, feedback, e reflexão foram usadas para facilitar autoconsciência e empoderamento.

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autores (Data)	Foco	Local/duração do programa	Contexto/atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Buckle e Walsh (2013)	O MRPS para educar jovens de gangues no âmbito MRPS	EUA 28 sessões	Programa pós-escolar Futebol	N = 2 Técnicos (treinadores)	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Não	Não reportado	Quase todos os jovens concordaram que o seu sucesso foi influenciado significativamente pela capacidade dos treinadores para cuidar deles, não desistir deles e proporcionar-lhes oportunidades. A prática de ensino da técnica tornou-se mais alinhada com os seus valores pessoais, o que aumentou o seu envolvimento e entusiasmo pelo ensino. Isto resultou num maior envolvimento da parte de muitos dos seus alunos e ajudou-os a assumir responsabilidade pela sua conduta e tratamento dos outros. Este projeto ajudou-a a compreender melhor a importância de promover a transferência de competências de vida através da atividade física.
Coulson et al. (2012)	Descrever o quadro prático de investigação e como foi aplicado por Cheryl	EUA Não reportado	Terapia recreativa	N = 10 Jovens sexo masculino 10-14 anos N = 1 técnico 28 anos	N = 1 (Técnico)	Não reportado	TARE, reflexão TARE pós-ensino	Não	Não reportado	
Hayden et al. (2012)	Examinar o MRPS num programa de apoio a equipas	EUA 72 sessões	Programa pós-escolar Softbol, futebol americano, basquetebol, basebol, futebol	N = 110 Jovens (85 sexo masculino e 25 feminino) N = 20 técnicos (12 treinadores e 8 estudantes universitários)	N = 12 Jovens N = 20 técnicos	Estudo quantitativo e qualitativo	Escala de adesão ao protocolo de apoio a equipas (quatro temas), entrevistas	Não	Média Desvio padrão Transcreveu, codificou, analisou temas emergentes	Os jovens identificaram a relação com os técnicos como um fator motivador para frequentar o programa. Os técnicos implementaram o modelo MRPS incluindo todos os quatro temas (integração, transferência, empoderamento e relação professor-estudante. Os técnicos referiram aumento da liderança.
Hellison e Wright (2003)	Investigar a questão da retenção em dois programas diários de atividade física numa comunidade desfavorecida	EUA Entre 36 e 72 sessões*	Programa pós-escolar (Dia prolongado urbano – Coaching Club) Basquetebol	N = 78 Jovens 10-12 anos	N = 78 Jovens 10-12 anos	Estudo quantitativo e qualitativo	Questionário, entrevistas	Não	Estatística descritiva (categorizada, quantificada em percentagens) Análise indutiva	Os autorrelatos dos jovens (técnicos) indicaram que os jovens (participantes) os ajudaram a desenvolverem-se não como jogadores de basquetebol, mas enquanto pessoas dentro e fora do programa. Os dados das retenções não evidenciaram um sucesso absoluto da intervenção. Foram apontadas barreiras quanto à participação destes jovens, como o facto de serem selecionados devido a comportamentos disciplinares pelo que estariam mais suscetíveis de suspensão ou transferência para escolas alternativas, ou obrigados a realizar trabalhos de verão obrigatórios.

* parte dos participantes frequentou 36 sessões e outros participantes frequentaram 72 sessões

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autores (Data)	Foco	Local/duração do programa	Contexto/atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Lee e Martinek (2012)	Investigar o que influencia a transferência de objetivos de um programa de atividade física baseado no MRPS	EUA 8 sessões	Programa pós-escolar Desportos	<i>N</i> = 16 Técnicos <i>N</i> = não referido jovens 9-11 anos	<i>N</i> = 5 Técnicos	Estudo qualitativo	Entrevistas, observação	Não	Análise indutiva (três temas)	A estrutura e atmosfera do programa desempenharam um papel crítico na influência da transferência de valores para o contexto escolar. O desejo de o aplicar nas suas vidas presentes e futuras pareceu ter um elevado nível de autoconfiança para a transferência. Quando os técnicos tinham uma oportunidade estruturada para transferir valores na escola, estavam dispostos a aplicar os objetivos do programa ao contexto escolar (fora da sessão).
Martinek e Schilling (2003)	O impacto que uma experiência de aprendizagem especial teve num grupo de jovens urbanos	EUA 15 sessões (fase I) 36 sessões (fase II)	Acampamento de verão voleibol, Programa pós-escolar	<i>N</i> = 12 Técnicos (escola secundária) <i>N</i> = 25 jovens 4 anos	<i>N</i> = 12 Técnicos (escola secundária)	Estudo qualitativo	Entrevistas, diário, momentos informais	Não	Quatro temas	A conclusão não relatou os resultados dos 4 temas (necessidades pessoais, competências de ensino, aprendizagem recíproca e liderança compassiva). Alguns técnicos conseguiram permanecer no curso e avançar ao longo das etapas, mesmo lidando com problemas como um ambiente familiar disfuncional, insucesso académico, uso de drogas. Contudo, alguns técnicos, inicialmente comprometidos e compassivos, desviaram o seu foco de ajudar os outros para a satisfação das suas próprias necessidades.
Martinek et al. (2006)	Descrição de como a liderança por jovens evoluiu em dois programas educativos	EUA Não reportado	Programa pós-escolar	<i>N</i> = 4 Técnicos 14-19 anos	<i>N</i> = 4 Técnicos	Estudo qualitativo e quantitativo	Entrevistas, reflexão, notas de campo, questionário	Não	Não reportado	As etapas foram exemplificadas por quatro estudos de caso, que evidenciaram a evolução dos técnicos enquanto adolescentes focados nas suas próprias necessidades para técnicos atenciosos e compassivos. Embora alguma regressão tenha sido ocasionalmente manifestada pelos técnicos, eles também passaram da etapa atual para uma mais avançada. A sua facilidade em estender a sua liderança e compaixão aos participantes mais jovens foi fortemente influenciada pela sua vida pessoal.

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autor(es)/ano	Foco	Local/duração do programa	Contexto/atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Deseenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Martinek et al. (2001)	O impacto de um programa de mentoria em clubes desportivos com duração de 6 meses	EUA 24 sessões	Programa pós-escolar	N = 8 Técnicos N = 16 jovens	N = 16 Jovens	Estudo qualitativo	Entrevistas, diários, cartões diários	Não	Análise trans-sujeito do programa	Na responsabilidade pessoal, 88% dos jovens pareciam fazer um esforço a maioria ou alguma das vezes; 37% dos jovens tentaram estabelecer objetivos a maioria das vezes, ou algumas vezes, enquanto os outros 63%, estabeleceram objetivos poucas vezes. Na responsabilidade social, 63% dos jovens foram capazes de demonstrar respeito e autocontrole a maioria ou algumas vezes, na sala de aula. Em contrapartida, 37% fizeram-no poucas vezes e muitas vezes tiveram problemas com o professor ou diretor; 50% dos jovens demonstravam cuidado pelos outros a maioria ou algumas vezes. Transferência: 62% dos jovens evidenciaram níveis médios ou elevados de transferência.
Schilling (2001)	Examinar percepções de jovens desfavorecidos sobre o compromisso com o programa diário de atividade física	EUA 16 sessões	Programa pós-escolar	N = 7 Jovens 12-15 anos	N = 7 Jovens	Estudo qualitativo	Entrevistas	Não	Análise indutiva (dois temas)	No antecedente do compromisso, os participantes jovens revelaram que o compromisso com o programa foi influenciado positivamente pelas relações com os pares e com o staff, bem como o tipo de atividade, embora a atividade podia também servir de obstáculo. Quanto à natureza do compromisso, o esforço e a persistência eram um reflexo do compromisso com o programa. A maioria dos participantes também referiu divertirem-se e o aproveitamento do programa era um reflexo do seu compromisso para com ele.
Walsh (2007)	Comparar resultados de desenvolvimento jovem dos participantes num programa MRPS aos mesmos resultados durante um dia escolar	EUA 14 sessões	Programa pós-escolar Basquete bol	N = 10 Jovens 10-11 anos	N = 10 Jovens	Estudo qualitativo e quantitativo	Entrevistas, Observações, Questionário	Não	Não reportado Não referido T-Teste Média	Os jovens eram positivos em relação ao Clube de Treinadores e à escola, apesar de serem mais capazes de fornecer exemplos específicos das experiências do Clube de Treinadores (com diferenças estatisticamente significativas). A escola era vista como mais desafiadora que o Clube de Treinadores pela maioria dos participantes.

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autores (Data)	Foco	Local/ duração do programa	Contexto/ atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Walsh (2008a)	Examinar a combinação do MRPS com a teoria dos possíveis "eus"	EUA 9 sessões	Programa pós-escolar	N = 12 Técnicos 13-14 anos N = 20 jovens 10 anos	N = 12 Técnicos	Estudo qualitativo e quantitativo	Análise de documentos, entrevistas, observações, notas de campo	Não	Análise indutiva Não reportado	O programa <i>Career Club</i> foi a combinação do MRPS e a teoria dos possíveis "eus". O programa permitiu que os técnicos experimentassem uma carreira de trabalho (ao ensinar os jovens) e assim refletissem sobre as suas esperanças e medos. Embora os dados apoiassem as reflexões sobre a teoria dos "eus", foi difícil controlar e distinguir o impacto do MRPS na teoria dos "eus" em tão pouco tempo.
Walsh et al. (2010)	Examinar a extensão da transferência do MRPS de um programa de Clube de Treinadores para o contexto escolar dos jovens	EUA 45 sessões	Programa pós-escolar Basquetebol	N = 13 Jovens 9-11 anos N = 3 técnicos	N = 13 Jovens N = 3 técnicos	Estudo qualitativo	Entrevistas, Observações de documentos	Não	Análise indutiva e dedutiva	Todos os jovens revelaram uma maior compreensão, crescimento e impacto na transferência do respeito pelos direitos e sentimentos dos outros (nível 1), 10 jovens relataram a transferência do desejo de trabalhar mais e trabalhar juntos (nível 2), bem como o próprio emprego e a criação de objetivos (nível 3), 11 jovens referiram a transferência de ajuda aos outros e liderança (nível 4) para o contexto escolar. Os três membros da equipa técnica confirmaram com exemplos os níveis no contexto escolar.
Wright, Dyson e Moten (2012)	Descrições de jovens e da sua experiência com um programa comunitário MRPS	EUA 20 sessões	Programa pós-escolar Artes marciais	N = 16 Técnicos 10-13 anos	N = 4 Técnicos	Estudo qualitativo e quantitativo	Entrevistas, TARE, reflexão TARE pós-ensino	Não	Análise dedutiva e indutiva Não reportado	Todos os participantes gostaram do clube, particularmente da combinação de atividade física e as estratégias de ensino do MRPS baseadas na responsabilidade e compreenderam os objetivos de responsabilidade e competências de vida ensinados, embora os vissem como um conjunto de regras comportamentais e diretrizes. Dois participantes gostaram particularmente do conteúdo do programa, devido ao interesse por artes marciais e à sua confiança e sucesso com a aprendizagem psicomotora. O MRPS foi eficaz em proporcionar experiências significativas, particularmente experiências de liderança e instrução por pares, que foram salientadas por todos os participantes.

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autores (Data)	Foco	Local/duração do programa	Contexto/atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Wright et al. (2012)	Delinear a implementação do MRPS, incluindo os desafios encontrados, os sucessos experienciados, e lições aprendidas	EUA 6 sessões	Acampamento de verão Saltar à corda, <i>badminton</i> , futebol e ténis	N = 10 Jovens 8-10 anos	N = 10 Jovens	Não referido	Não referido	Não	Não referido	Os participantes exibiram mais comportamentos de respeito ao longo do verão. Por exemplo, durante um jogo de futebol na semana 4, uma rapariga interrompeu o jogo e pediu uma pausa quando um dos seus oponentes caiu. Os jovens demonstraram estar mais conscientes para o uso de competências fora do programa.
Wright (2012)	Partilhar a história do programa Y-CAP (Clube de Kung Fu) com evidências de investigação	EUA 36 sessões	Programa pós-escolar Artes marciais	N = 15 Jovens sexo masculino (no máximo) 10-15 anos	N = 15 Jovens	Avaliação qualitativa Avaliação quantitativa	Entrevistas, TARE, reflexão TARE pós-ensino	Não	Não referido	Os resultados deste artigo serão relatados na íntegra num artigo futuro.
Wright et al. (2004)	Examinar a aplicação do MRPS para aprendizes com deficiências num programa de artes marciais adaptado.	EUA 13 sessões	Programa pós-escolar Artes marciais	N = 12 Jovens sexo masculino 4-11 anos Paralisia cerebral do tipo diplegia espástica (com deficiências)	N = 5 Jovens	Avaliação qualitativa	Entrevistas notas de campo observacionais; Lista observacional de comportamentos responsáveis	Não	Análise indutiva	Os terapeutas relataram que os participantes mostraram-se mais dispostos para enfrentar desafios no programa, que noutros contextos seriam considerados extremos. Os pais referiram que os seus filhos exibiram um maior sentido de habilidade e sentimentos positivos (divertimento, excitação, gozo) durante o programa. A maioria dos participantes envolveu-se em interações sociais positivas. Relativamente à relevância terapêutica, pais e terapeutas observaram melhorias físicas em todos os casos, exceto um (idade jovem).

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autores (Data)	Foco	Local/duração do programa	Contexto/atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Whitley (2011)	Elementos críticos para o sucesso do programa e os desafios enfrentados durante o desenho e implementação das fases do programa	África do Sul 5 sessões	Programa pós-escolar	N = 20 a 35 Jovens 6-14 anos	N = 20 a 35 Jovens	Não referido	Não referido	Não	Não referido	As cinco sessões não foram tempo suficiente para os facilitadores compreenderem o modelo e proporcionarem críticas construtivas. Também houve problemas de comunicação uma vez que a língua usada não foi a língua nativa e foi necessário um tradutor.
Hammond-Diedrich e Walsh (2006)	O impacto de um programa com jovens urbanos de diferentes programas do MRPS	EUA 8 sessões	Programa desportivo de verão	N = 8 Técnicos sexo masculino 11-15 anos N = 40 jovens	N = 8 Técnicos	Estudo qualitativo	Entrevistas, notas de campo, observação das sessões	Não	Análise indutiva	Os técnicos melhoraram as suas competências como treinadores e consideraram-se treinadores eficazes que influenciaram positivamente os jovens. Os técnicos também gostaram do tempo passado na universidade e consideraram matricular-se nessa universidade no futuro. Os técnicos acreditaram que o programa os ajudaria em relação ao desempenho académico.
Schilling (2007)	Esta investigação examinou processos de resiliência em contextos através do caso narrativo de Tasha	EUA Não referido	Programa pós-escolar	N = 1 Técnico 21 anos	N = 1 Técnico 21 anos	Estudo qualitativo	Entrevistas	Não	Análise indutiva	Embora a Tasha não tenha demonstrado um perfil de resiliência (competências académicas e sociais), ela conseguiu uma adaptação positiva ao longo de um período de anos, tal como permanecer na escola, estabelecer metas, melhorar competências parentais (grávida adolescente) e comprometer-se a “ser e fazer mais”.
Lee e Martinek (2009)	Analisar como as semelhanças e diferenças culturais influenciaram a capacidade dos participantes para transferir os objetivos do programa para o contexto escolar	EUA 8 sessões	Programa pós-escolar	N = 16 Jovens do ensino básico	N = 5 Jovens	Estudo qualitativo	Entrevistas, observações	Não	Análise indutiva e dedutiva	Os participantes perceberam o programa e a escola de forma diferente, embora tenham focado os mesmos valores. Como exemplo específico, os valores de empoderamento do programa, tais como, o respeito e a responsabilidade, foram vistos como uma abordagem disciplinar em contexto escolar. A transferência dos valores do programa para o contexto escolar foi dificultada pelas percepções de diferenças culturais por parte dos participantes.

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autores (Data)	Foco	Local/ duração do programa	Contexto/ atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumentos de medição	Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Fornieris et al. (2013)	Apresentou 4 estudos de programas implementados em quatro países diferentes desenhados para potenciar o desenvolvimento psicossocial de jovens desfavorecidos usando o MRPS	EUA 8 sessões	Programa pós-escolar Basquetebol e futebol	Caso 1. Clube de desporto dos refugiados (RSC); 10-14 e 14-19 anos	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Não	Não reportado	Fortaleceu a conexão com a comunidade, melhorando o apoio da comunidade em relação ao programa e aos jovens. A equipa RSC foi responsável pelo desenvolvimento de estratégias para superar desafios, bem como, para aumentar o impacto do programa nos jovens.
		Canadá 72 sessões	Programa pós-escolar futebol, rãguebi, yoga, hip-hop, dança e kickboxing	Caso 2. O programa PULSE; 13-18 anos	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Não	Não reportado	A combinação de enquadramentos demonstrou grande potencial, uma vez que os participantes expressaram o seu gosto pelo programa.
		Nepal 15 sessões	Programa pós-escolar Atividade física	Caso 3. Projeto Nepal, Patan 12-14 anos	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Não	Não reportado	As equipas técnicas canadiana e nepalesa salientaram ter aprendido uns com os outros e a importância de uma abordagem em equipa para um impacto positivo do programa nos jovens nepaleses.
		África do Sul Não reportado	Programa pós-escolar Futebol e netbol	Caso 4. Raparigas e rapazes; Programa desportivo Ikhaya; Futebol e netbol	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Não	Não reportado	Os jovens melhoraram a sua compreensão sobre o respeito e o trabalho em equipa, bem como a capacidade de transferir estes valores para fora de contextos desportivos.

Tabela 5 - Continuação

Desenho metodológico										
Autores (Data)	Foco	Local/ duração do programa	Contexto/ atividade física	Participantes do programa	Amostra do estudo	Tipo de estudo	Instrumento de medição	Desenho (pré e pós teste)	Análise dos dados	Principais resultados
Newton et al. (2006)	Examinar a relação entre construtos e os índices de participação desportiva positiva num contexto de atividade física não obrigatória com jovens desfavorecidos baseado no MRPS	EUA 5 sessões	Acampamento de verão Golfe, ténis, natação e futebol	N = 130 Jovens entre 10-12 anos	N = 130 Jovens	Estudo quantitativo	Questionário de orientação para a tarefa e ego no desporto (TEOSQ), questionário da perceção do clima motivacional no desporto-2 (PMCSQ-2), questionário da autorresponsabilidade contextual (CSRQ)	Não	Estatísticas descritivas das variáveis observadas; coeficientes de correlação simples entre variáveis observadas; análises de percurso	A qualidade da participação foi influenciada pelos objetivos da tarefa. A orientação do ego não teve um impacto negativo na contribuição do modelo. A combinação da natureza envolvendo a tarefa e as idades dos participantes mais jovens e de experiência desportiva limitada levou à atenuação parcial da orientação do ego e a sua influência na motivação. O CSRQ conteve três fatores: cuidado com o estabelecimento de objetivos, autorresponsabilidade e autocontrolo/ respeito.
Bean et al. (2015)	Compreender as perceções de jovens do sexo feminino sobre a transferência de competências de vida e identificar estratégias práticas percebidas pelos jovens para facilitar eficazmente a transferência	EUA 57 sessões	Programa pós-escolar	N = 8 Jovens 12 anos	N = 8 Jovens	Estudo qualitativo	Entrevista	Não	Análise indutiva	Jovens do sexo feminino acreditaram ser capazes de transferir competências intrapessoais (regulação emocional, foco e objetivos), interpessoais (respeito, responsabilidade e competências sociais) e competências para atividades físicas para contextos fora do programa. Uma das principais estratégias usadas para intencionalmente ensinar competências de vida no âmbito do programa foi apresentar atividades e proporcionar oportunidades para praticar essas competências.
Whitley e Gould (2011)	O MRPS para jovens refugiados nos EUA	EUA 8 sessões	Programa pós-escolar Futebol, basquetebol, voleibol	Não reportado 8-18 anos	Não reportado	Não reportado	Não reportado	Não	Não reportado	Foram descritas algumas lições aprendidas sobre como tratar os jovens refugiados como pessoas e não como atletas. A criação de regras em cada grupo foi outra lição aprendida. Um dos maiores obstáculos encontrados foi a comunicação com os jovens refugiados por não ser expressa em inglês. Outro obstáculo foi a grande disparidade de idades devido às questões a serem desenvolvidas e direcionadas para diferentes idades durante o programa.

Quais foram as evidências relacionadas com a implementação do MRPS em contexto pós-escolar?

Duração do programa

Consideraram-se necessárias pelo menos nove sessões de atividades na intervenção, de modo a melhorar e facilitar a transferência (Catalano et al., 2004; Petitpas et al., 2005). O mesmo foi confirmado em 2/27 estudos que relataram que cinco sessões de intervenção não foram suficientes para fornecerem críticas construtivas nem ter impacto no bem-estar (Buchanan, 2001; Whitley, 2011).

Na presente revisão, verificou-se que a maioria das intervenções, 15/27 cumpriram esse pressuposto da duração (Beale, 2012; Bean & Forneris, 2015; Buckle & Walsh, 2013; Forneris et al., 2013; Hayden et al., 2012; Hellison & Wright, 2003; Martinek et al., 2001; Martinek & Schilling, 2003; Schilling, 2001; Walsh, 2007, 2008; Walsh et al., 2010; Wright et al., 2012; Wright, Dyson e Moten, 2012; Wright & Gaebler-Spira, 2004). Ainda assim, houve 8/27 estudos que desenvolveram intervenções com menos de nove sessões (Buchanan, 2001; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Lee & Martinek, 2009, 2012; Newton et al., 2006; Whitley, 2011; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012) e ainda 3/27 estudos que não fizeram qualquer referência à duração da intervenção (Coulson et al., 2012; Martinek et al., 2006; Schilling, 2007).

Local de intervenção

A maioria das intervenções em contexto pós-escolar 25/27 foram desenvolvidas no local de origem do MRPS, nos EUA (Bean et al., 2015; Beale, 2012; Buchanan, 2001; Buckle & Walsh, 2013; Coulson et al., 2012; Forneris et al. 2013; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Hellison & Wright, 2003; Lee & Martinek, 2012; Lee & Martinek, 2009; Martinek & Schilling, 2003; Martinek et al., 2006; Martinek et al., 2001; Newton et al., 2006; Schilling, 2001; Schilling, 2007; Walsh, 2007, 2008; Walsh et al., 2010; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012; Wright et al., 2012; Wright et al., 2011; Wright et al., 2004).

Todavia, verificou-se que em alguns estudos foram desenvolvidas noutros países, como no Canadá (Bean & Forneris, 2015), na África do Sul (Whitley, 2011) e ainda no Nepal, como reportado numa das quatro intervenções do estudo de Forneris et al. (2013).

Perfis dos participantes (a partir da amostra)

Neste estudo, os jovens que ensinaram as atividades físicas a outros jovens e/ ou crianças foram designados de técnicos pelo facto de assumirem o papel de professores, mas não o sendo efetivamente, e para efeitos de distinção foi atribuída a designação “jovens” aos participantes, tanto adolescentes como crianças, que receberam as orientações dos técnicos.

A maioria dos jovens, 9/27 foram considerados vulneráveis devido ao abuso de drogas e recurso à violência, estes entre outros comportamentos que podem levar à exclusão social (Bean & Forneris, 2015; Buckle & Walsh, 2013; Hellison & Wright, 2003; Martinek & Schilling, 2003; Walsh et al., 2010; Whitley, 2011; Wright et al., 2011; Wright, 2012; Wright et al., 2012). Os técnicos, 10/27 eram voluntários a frequentar o ensino secundário e que participaram livremente em programas de intervenção para a comunidade (Hayden et al., 2012; Lee & Martinek, 2009, 2012; Martinek & Schilling, 2003; Martinek et al., 2006; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001, 2007; Walsh, 2008; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006).

Relativamente ao género dos jovens existiu uma predominância de 13/27 de intervenções que incluíram ambos os géneros feminino e masculino (Beale, 2012; Forneris et al., 2013; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Lee & Martinek, 2009; Lee & Martinek, 2012; Martinek et al., 2006; Newton et al., 2006; Schilling, 2001; Walsh, 2007, 2008; Walsh et al., 2010; Whitley, 2011). No entanto, verificaram-se que 8/27 estudos foram direcionados apenas para um dos géneros, sendo que no feminino foram 3/27 (Bean & Forneris, 2015; Schilling, 2007; Wright et al., 2011) e para o género masculino foram 5/27 estudos (Buckle & Walsh, 2013; Coulson et al., 2012; Wright, 2012; Wright et al., 2012; Wright et al., 2004).

Alguns estudos, 5/27 não relataram os géneros dos seus participantes (Buchanan, 2001; Forneris et al., 2013; Hellison & Wright, 2003; Martinek & Schilling, 2003; Martinek et al., 2001).

No que concerne à idade, a maioria das intervenções, 11/27 focou-se em idades entre os 10 e os 14 anos (Bean & Forneris, 2015; Forneris et al., 2013; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Hellison & Wright, 2003; Lee & Martinek, 2012; Newton et al., 2006; Schilling, 2001; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010; Wright, 2012; Wright et al., 2012;). Em 3/27 estudos, a idade dos participantes variou entre os 14 e os 17 anos, sendo portanto jovens a frequentar o ensino secundário (Beale, 2012; Martinek & Schilling, 2003; Martinek et al., 2006), ou idades mais jovens, como por exemplo nos participantes do ensino básico presentes em 4/27 estudos (Lee & Martinek, 2009; Martinek et al., 2001; Walsh, 2007; Wright et al., 2011). Apenas 2/27 estudos incluíram participantes adultos (Coulson et al., 2012; Schilling, 2007). Outros 4/27 estudos relataram várias idades em simultâneo, dos 12 aos 17 anos (Buckle & Walsh, 2013); dos 4 aos 11 anos (Wright et al., 2004), dos 10 aos 19 anos (Forneris et al., 2013) ou dos 13 aos 18 anos (Forneris et al., 2013).

Em 3/27 estudos, os autores não especificaram idades referindo-se apenas aos participantes como *Youngers* nos seus estudos (Buchanan, 2001; Hayden et al., 2012; Whitley, 2011).

Apesar do número de participantes nos programas ser bastante elevado em alguns estudos notou-se que o número de jovens esteve diretamente ligado ao número de técnicos que implementaram o programa. Por exemplo, no estudo de Hayden et al. (2012), 110 jovens foram distribuídos por quatro grupos (aproximadamente 29 crianças por cada grupo) com 12 instrutores e 8 estudantes universitários (técnicos) responsáveis pela implementação do programa que, por sua vez, foram distribuídos entre os quatro grupos, levando a que existissem cinco a oito crianças por cada técnico responsável. A literatura consideraria estes grupos como pequenos, todavia sugerindo no máximo 15 a 20 participantes por grupo (Schilling, 2001).

Atendendo ao aspeto supramencionado 19/27 estudos mantiveram um pequeno grupo de participantes (Bean & Forneris, 2015; Bean et al., 2015; Coulson et al., 2012; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Lee & Martinek, 2009, 2012; Martinek & Schilling, 2003; Martinek et al., 2001; Martinek et al., 2006; Schilling, 2001, 2007; Walsh, 2007, 2008a; Walsh et al., 2010; Wright, 2012; Wright, Dyson & Moten, 2012; Wright et al., 2004; Wright et al., 2012). O contrário também foi verificado em 5/27 estudos onde a dimensão amostral foi, do ponto de vista de Schilling (2001), excessiva para este tipo de intervenções (Beale, 2012; Buchanan, 2001; Hellison & Wright, 2003; Newton et al., 2006; Whitley, 2011). Em 3/27 estudos não foi feita qualquer referência à amostra do estudo (Buckle & Walsh, 2013; Forneris et al., 2013; Whitley & Gould, 2011).

Em 7/27 estudos incluídos nesta revisão foram direcionados também para populações especiais como a de jovens em risco 7/27 (Bean & Forneris, 2015; Walsh, 2007; Walsh et al., 2010; Whitley, 2011; Wright et al., 2011; Wright, 2012; Wright et al., 2012) ou crianças com deficiências (Wright et al., 2004).

Historial da intervenção

Esta revisão sobre o MRPS aplicado em contexto pós-escolar permitiu observar uma determinada heterogeneidade entre os estudos que se agruparam em três categorias para a comunidade, em clubes e em acampamentos de verão.

As intervenções para a comunidade (liderança), os estudantes do ensino secundário (aqui designados por técnicos) prepararam atividades para crianças de comunidades desfavorecidas (aqui designadas por jovens), os técnicos proporcionaram experiências significativas em contextos pessoais, sociais e desportivos.

Neste tipo de aplicações do MRPS 9/27 estudos focaram-se na avaliação do impacto do MRPS nos técnicos (Hayden et al., 2012; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Lee & Martinek, 2012; Martinek & Schilling, 2003;

Martinek et al., 2006; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001; Schilling, 2007; Walsh, 2008) e raramente nos participantes (Lee & Martinek, 2009).

As atividades de clube constituíram um outro tipo de intervenção reportado em 8/27 estudos. Estas atividades desportivas foram direcionadas a jovens vulneráveis (Buckle & Walsh, 2013; Forneris et al., 2013; Hellison & Wright, 2003; Whitley, 2011), e consistiram em clubes focados em basquetebol, Clube de Treinadores (Walsh, 2007; Walsh et al., 2010) e artes marciais, Clube de *Kung Fu* (Wright, 2012; Wright et al., 2012) que tiveram lugar ao longo de vários meses.

Por sua vez, os acampamentos de verão foram intervenções caracterizadas por terem uma curta duração com um número significativo de horas diárias e estarem destinados a jovens vulneráveis. Este tipo de intervenções reportadas em 4/27 estudos recorreu ao uso de fitness e desportos coletivos (Bean & Forneris, 2015; Buchanan, 2001), a conjuntos de atividades que incluíram golfe, ténis, natação, softbol e futebol (Newton et al., 2006) ou, simplesmente, diferentes tipos de atividades físicas (Wright et al., 2011).

Verificou-se, ainda, que o MRPS foi adaptado a contextos muito particulares, tais como um curso de salva-vidas com um certificado no final (Beale, 2012), associado a jovens com necessidades especiais, como por exemplo no contexto de terapia recreativa (Coulson et al., 2012) e, ainda, no contexto de paralisia cerebral do tipo diplegia espástica (Wright et al., 2004).

Em suma, a versatilidade do MRPS foi visível na diversidade e heterogeneidade no contexto pós-escolar em que foi aplicado.

Que métodos de investigação foram utilizados para estudar o MRPS em contexto pós-escolar?

Tipo de metodologia

A utilização de uma metodologia mista que combina métodos qualitativos e quantitativos tem sido a mais recomendada na literatura para este tipo de estudos e intervenções (Gorard & Makopoulou, 2012). Dos 27

estudos incluídos nesta revisão, sete reportaram este tipo de metodologia (Hayden et al., 2012; Hellison & Wright, 2003; Martinek et al., 2006; Walsh, 2007, 2008; Wright, 2012; Wright et al., 2012).

Em parte dos estudos analisados, em 12/27 prevaleceram as metodologias qualitativas (Bean et al., 2016; Beale, 2012; Buchanan, 2001; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Lee & Martinek, 2009, 2012; Martinek & Schilling, 2003; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001, 2007; Walsh et al., 2010; Wright et al., 2004) e apenas 2/27 estudos usaram uma metodologia quantitativa (Bean & Forneris, 2015; Newton et al., 2006).

Em 6/27 estudos, não houve qualquer informação da metodologia usada (Buckle & Walsh, 2013; Coulson et al., 2012; Forneris et al., 2013; Whitley, 2011; Whitley & Gould, 2011; Wright et al., 2011).

O rigor científico demonstrou lacunas, especificamente na metodologia onde 21/27 estudos não referiram, ou pelo menos não pormenorizaram a validade e fiabilidade ao ser atribuído o valor “0” ou “1” respetivamente na questão três da Tabela 4.

Que resultados relacionados com o MRPS foram experienciados pelos estudantes no contexto pós-escolar?

Vários estudos, 10/27 revelaram melhorias em termos de competências pessoais e sociais, bem como de autocontrolo e de liderança. Contudo, estes estudos não referiram como é que os dados foram operacionalizados (Beale, 2012; Buckle & Walsh, 2013; Coulson et al., 2012; Martinek et al., 2006; Walsh, 2007; Wright et al., 2012; Wright, Dyson & Moten, 2012; Whitley, 2011; Forneris et al., 2013; Whitley & Gould, 2011).

Os resultados foram agrupados de acordo com as características dos estudos analisados e com base nos conceitos intrínsecos ao MRPS, tais como na aquisição de competências pessoais e sociais, liderança, relação entre os jovens e técnicos, valores, a transferência e o impacto na vida dos técnicos.

Relativamente aos resultados apontados para a **responsabilidade pessoal**, foi revelada uma melhoria do comportamento dos jovens, como por exemplo, prestar mais atenção nas aulas e às suas vidas (Walsh, 2007), ao

nível do desempenho escolar (Wright et al., 2012) e na resolução pacífica de problemas disfuncionais em casa (Martinek & Schilling, 2003). Noutros estudos, a aquisição de competências pessoais foi evidenciada nos participantes que criaram os seus próprios objetivos dentro e fora do programa (Walsh et al., 2010), cumprindo com os objetivos pré-estabelecidos no início da sessão (Martinek et al., 2001; Schilling, 2007).

No caso particular de Tasha, esta tornou-se mais independente e revelou uma melhoria das suas funções parentais (gravidez na adolescência). Embora a Tasha não tenha conseguido atingir completamente as competências pessoais e sociais, verificou-se um progresso em termos de comportamento e atitudes relativamente a ela própria e aos outros, descrito tanto pelo seu autorrelato, como na perspetiva dos investigadores (Schilling, 2007).

Pelo contrário, também se verificaram estudos cuja responsabilidade pessoal diminuía após a intervenção (Bean & Forneris, 2015; Walsh, 2007).

Os resultados correspondentes à **responsabilidade social** foram registados pelo aumento da perceção desta responsabilidade no final da intervenção (Bean & Forneris, 2015), tendo o mesmo sido também comprovado em jovens com deficiências (Wright et al., 2004). Os participantes exibiram autocontrolo perante os outros (Buchanan, 2001; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Martinek et al., 2001) e constatou-se uma melhoria no comportamento de 62% dos participantes na escola, que se tornaram mais maduros (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006).

Outro exemplo notável na aquisição de competências sociais foi relatado no estudo de Whitley (2011), em que os jovens no final da intervenção fizeram mais vezes gestos de “dar mais-cinco” e proporcionaram menos feedback negativo aos seus companheiros de equipa. O cuidado pelos outros e a disponibilidade para o trabalho em equipa foram também evidenciados noutros estudos (Martinek et al., 2001; Walsh et al., 2010).

Porém, as intervenções de curta duração demonstraram que, embora tenham ocorrido mudanças no comportamento, os jovens ainda manifestaram

comportamentos como não respeitar os companheiros de equipa e rirem-se dos outros (Buchanan, 2001).

Quanto à capacidade de **liderança**, conceito muito presente no MRPS, alguns estudos relataram um desenvolvimento desta capacidade como uma grande oportunidade para os jovens se superarem (Hayden et al., 2012; Martinek & Schilling, 2003). Frequentemente, o conceito de liderança revelou-se intrínseco à natureza do programa de intervenção como no caso dos técnicos que tiveram de, autonomamente, preparar e ensinar as atividades desportivas aos jovens (crianças), conforme foi reportado em 8/27 estudos (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Lee & Martinek, 2009, 2012; Martinek & Schilling, 2003; Martinek et al., 2006; Schilling, 2001; Walsh, 2008).

A **relação estabelecida entre técnicos e jovens** no estudo de Schilling (2001), entre os técnicos da universidade e os técnicos da escola secundária em 4/27 estudos (Buckle & Walsh, 2013; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001; Walsh et al., 2010) assim como entre pares (Wright, 2012), foi destacada como um aspeto muito positivo do MRPS, tendo sido considerada como um benefício mútuo independentemente da idade (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Martinek et al., 2006; Wright et al., 2004).

Esta relação foi fortalecida pelo cuidado e preocupação pela vida dos jovens, o que lhes proporcionou motivação para não desistir dos seus objetivos (Buckle & Walsh, 2013) e os sensibilizou para a importância de cuidar do seu próprio bem-estar e do bem-estar dos outros (Hellison & Wright, 2003; Martinek & Schilling, 2003). As relações fortes fizeram a diferença nos jovens mais desfavorecidos da comunidade (Martinek & Schilling, 2003).

Atendendo aos **valores**, os estudos indicaram que o MRPS foi um facilitador de comportamentos, principalmente no respeito pelos direitos e sentimentos dos outros (Schilling, 2001). Os jovens também demonstraram estar mais conscientes do uso destas competências e valores fora do âmbito do MRPS, e Wright et al. (2011) reportaram-no ao revelarem que 70% dos jovens evidenciaram melhorias relativamente à honestidade, ao cuidado e ao respeito.

A participação dos jovens em intervenções baseadas em valores e direcionadas para a tarefa, ao invés de direcionadas para o ego, têm levado ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social nos técnicos conforme verificado em 2/27 estudos (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Newton et al., 2006).

O tema **transferência** foi reportado como um resultado a salientar em 8/27 estudos onde foram identificados benefícios dos valores aprendidos nas sessões para contextos fora das mesmas. Assim, no estudo de Martinek et al. (2001) verificou-se que 62% dos jovens demonstraram níveis médios e elevados de transferência. A transferência ajudou a que os jovens se tornassem melhores indivíduos e, não apenas melhores jogadores de basquetebol (Hellison & Wright, 2003), uma vez que a transferência os terá ajudado nas tomadas de decisão, definição de metas e realização de escolhas para o futuro (Walsh, 2008). Em 5/27 estudos analisados, os participantes mencionaram que o MRPS os teria ajudado tanto dentro como fora do âmbito da intervenção (Beale, 2012; Forneris et al., 2013; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Lee & Martinek, 2012; Walsh et al., 2010).

Pelo contrário, 2/27 estudos relataram que a transferência foi o nível (tema) menos visível durante as intervenções. A própria cultura dos jovens refugiados, devido às suas características funcionou como uma barreira à transferência dos valores do programa para o contexto escolar (Lee & Martinek, 2009; Hayden et al., 2012).

Embora não haja conhecimento na literatura de instrumentos para medir a percepção da transferência, 6/27 estudos recorreram ao uso de entrevistas (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Lee & Martinek, 2009, 2012; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010) para analisar o tema da transferência.

O **impacto do MRPS na vida dos técnicos**, bem como nas respectivas comunidades, foi relatado apenas no estudo de Forneris et al. (2013). O MRPS foi descrito pelos técnicos como um programa seguro (Whitley, 2011), divertido (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Forneris et al., 2013; Schilling, 2001; Wright et al., 2012) e até mais divertido que a terapia tradicional (Wright et al.,

2004). Por sua vez, o conteúdo preenchido com artes marciais esteve em linha com os valores do MRPS (Wright et al., 2012; Wright et al., 2004).

Através do MRPS, os técnicos melhoraram as suas competências de ensino junto dos jovens e tornaram-se mais familiarizados com a universidade, um dos locais da intervenção e talvez, a instituição para prosseguirem as suas vidas académicas no futuro (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006).

As experiências individuais dos técnicos durante as intervenções, foram mencionadas como sendo muito significativas quando observavam mudanças positivas no comportamento dos jovens, como também com os pares com quem davam a instrução (Coulson et al., 2012; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Wright et al., 2012). Tudo isto permitiu aos técnicos a aquisição de competências relacionadas não só com o ensino de habilidades motoras, como também relacionadas com o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (Forneris et al., 2013).

Outras evidências foram relatadas pelos técnicos quando manifestaram o desejo de passar mais tempo na intervenção baseada no MRPS (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Walsh, 2007). Por fim, os técnicos também relataram que a participação assídua no MRPS forneceu oportunidades para cumprirem com os seus compromissos (Schilling, 2001; Whitley, 2011).

Discussão e conclusões

O estudo pretendeu colmatar a ausência de uma revisão sistemática na literatura para intervenções baseadas no MRPS em contexto pós-escolar. As intervenções pedagógicas baseadas neste modelo, devido às suas características particulares, proporcionaram oportunidades durante as sessões para os técnicos e jovens revelarem e partilharem os seus medos, preocupações e objetivos (Walsh, 2008a). Isto foi facilitado pela forte relação existente entre os membros que aplicaram o MRPS, o que foi frequentemente referido como um aspeto importante e determinante nas vidas dos técnicos do ensino secundário. Esta relação foi também caracterizada por um ambiente física e psicologicamente seguro, como mencionado no estudo de revisão de

Pozo et al. (2016) no âmbito de aplicações do MRPS em Educação Física e tão determinante para o sucesso das intervenções (Hellison, 2011).

A maioria dos estudos baseou-se em intervenções para a comunidade e, ao mesmo tempo, desenvolvidas nos EUA tal como no âmbito da Educação Física (Caballero-Blanco et al., 2013). Outra semelhança encontrada com a revisão da literatura em estudos no contexto da Educação Física foi que o MRPS proporcionou um aumento da responsabilidade pessoal e social nos participantes à exceção de intervenções de curta duração.

As intervenções do MRPS em contexto pós-escolar proporcionaram experiências significativas, especialmente de liderança, com um impacto positivo nos técnicos e nos jovens que participaram nas atividades desportivas (Bucke & Walsh, 2013; Martinek et al., 2006; Walsh, 2007; Wright et al., 2012; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006).

A transferência dos valores aprendidos e desenvolvidos durante o MRPS para outros contextos é de difícil visibilidade, mas, ainda assim, foi reportada em alguns estudos (Hellison & Wright, 2003; Walsh, 2008). Em outras revisões da literatura, os autores corroboraram que a transferência é o tema menos verificado nos seus estudos (Caballero-Blanco et al., 2013; Hellison & Walsh, 2002; Pozo et al., 2016).

Relativamente ao desenho das intervenções, houve uma preferência por metodologias qualitativas, como evidenciado noutras revisões da literatura baseadas no MRPS (Caballero-Blanco et al., 2013; Hellison & Walsh, 2002; Pozo et al., 2016) embora a literatura recomende para este tipo de intervenções pedagógicas uma metodologia mista (Gorard & Makopoulou, 2012).

A falta de sistematização nos estudos, especificamente no que concerne ao desenho metodológico, foi evidente com lacunas na validade e fiabilidade, bem como, pela ausência de descrições detalhadas dos métodos usados e, em alguns estudos, da análise dos dados (Tabelas 4 e 5). Além disso, nenhum estudo qualitativo mencionou o *software* usado para o tratamento dos dados.

Para o futuro, como sugerido em outros estudos de revisão por Caballero-Blanco et al. (2013), Hellison e Walsh (2002) e Pozo et al. (2016),

existe a necessidade de se realizarem mais estudos com metodologias mistas, qualitativa e quantitativa, e mais estudos longitudinais que possam cruzar várias implementações do mesmo projeto, como o *Project Effort* (Martinek & Schilling, 2003), de modo a compreender em profundidade o impacto de programas baseados no MRPS em contexto pós-escolar nas vidas dos jovens e da sociedade em geral.

Outras considerações apontam para intervenções em outros contextos como em atividades extracurriculares, em atividades de natureza e de aventura, em cursos de monitorização para jovens agentes desportivos ou em artes circenses. A inclusão de ambos os géneros nas intervenções por haver uma certa aproximação do mundo em que vivem os jovens, assim como em diferentes países com baixos níveis de desenvolvimento, é igualmente meritória no âmbito do programa do MRPS, como no caso desta investigação em Timor-Leste.

CAPÍTULO II
CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TIMOR-LESTE

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TIMOR-LESTE

2.1 – Breve caracterização do país e a necessidade de formar professores

“Investir em educação, independentemente da área, é extremamente importante quando se pensa no desenvolvimento das pessoas e em consequência de uma nação” (Melo, 2015, p. 188).

Timor-Leste situa-se no Sudeste Asiático e dele fazem parte treze municípios (Figura 4) com 1 167 241 habitantes em que 21.67% vive em Díli, seguido de Ermera com 10.90% e Baucau 10.63% (Estatística, 2015). Este é um dos países mais jovens do mundo! Tornou-se em 2002 o primeiro Estado do terceiro milénio, após 450 anos de administração colonial portuguesa (até 1975).

Figura 4 – Localização geográfica e os treze municípios de Timor-Leste



A primeira referência dos portugueses a Timor-Leste “encontra-se num mapa datado de 1512. Mas só a partir de 1550 os frades dominicanos

instalados na ilha de Solor estabeleceram o comércio regular de madeira e sândalo, sobretudo com os reinos do oeste de Timor” (Durand, 2009, p. 51).

Aspetos da vida social em Timor-Leste desde a recuperação portuguesa à invasão da Indonésia (1945-1975) foram reportados com detalhe por Figueiredo (2013). O autor escreveu que “Díli era uma *sleep town* com cerca de 12.000 habitantes, estando a cidade propriamente dita, disposta ao longo da frente marítima com duas ruas de lojas e serviços do governo” (idem, p. 136). Na cidade havia menos de dois quilómetros de estrada asfaltada sendo o restante constituído por caminhos de cascalho ou de terra batida, que no tempo das chuvas ficavam enlameados e no tempo seco com imensa poeira.

A única fonte de informação era a Emissora de Radiodifusão de Timor, criada em 1959 com um carácter muito restrito e limitado mas que, gradualmente, se estendeu a todo o território, contudo, sujeita à ação da censura, tal como todos os meios de informação em Portugal.

Neste tempo colonial, a língua portuguesa foi assumida como a língua oficial em decisões políticas e nos serviços burocráticos, bem como no ensino das escolas estabelecidas pelos missionários católicos (Carvalho, 2015b).

Assim, a língua portuguesa era utilizada nos cursos de formação de professores e de seminaristas a partir dos anos 60, ministrados pela fundação da escola de professores catequistas dos missionários do colégio de Soibada (Fonseca, 2017). Praticamente “todas as escolas eram da responsabilidade dos padres” (Cardoso, s.d.) procurando “apenas satisfazer as necessidades de aprender a ler e a escrever nas formas de língua portuguesa (Carvalho, 2015b, p. 43). No final do período colonial, em 1975, a taxa de analfabetismo em Timor-Leste foi estimada em 90% (The World Bank [TWB], 2004).

O exército indonésio invadiu Timor-Leste a 7 dezembro 1975, tendo esta invasão durado 24 anos, até 1999. Apesar de dispor de armamento pesado e de dezenas de milhares de soldados, este deparou-se “com grandes dificuldades face à resistência. As campanhas militares e o reagrupamento dos civis em campos provocaram elevada mortandade. Essa situação convenceu a população de que era necessário não renunciar à luta pela independência” (Durand, 2009, p. 125).

Nos primeiros anos de invasão houve um envio alargado de professores indonésios de todos os níveis de ensino para Timor-Leste. Durante a ocupação, a língua portuguesa foi expressamente proibida no ensino e na administração e o seu uso foi substituído pela língua indonésia (*bahasaindonesia*). “As autoridades indonésias desmantelaram o projeto educativo de transição e substituíram-no pelo seu próprio projeto educativo” que se notou, sobretudo, pelo número de escolas construídas (Fonseca, 2017, p. 79).

No referendo de 30 de agosto de 1999, os timorenses pronunciaram-se pela sua independência. “As milícias, apoiadas por uma parte das forças indonésias, destruíram mais de 90% dos edifícios administrativos e obrigaram um terço da população a partir para Timor Oeste. Cerca de 1400 pessoas teriam sido mortas” (Durand, 2009, p. 145).

Para acabar com as desordens, a 18 de setembro de 1999, foi enviado para Timor-Leste um contingente de forças de manutenção da paz das Nações Unidas, mais conhecido por “Capacetes Azuis”, composto inicialmente por 2500 homens, depois aumentado para 8000. A missão da força de paz, chefiada pelo brasileiro Sérgio Vieira de Mello, era a de desarmar os milicianos e auxiliar no processo de transição e na reconstrução do país⁴. Assim, entre outubro de 1999 e maio de 2002, o país foi colocado sob *United Nations Transitional Administration of East Timor* (UNTAET) até aceder à independência a 20 de Maio de 2002.

Em 1999, não obstante as condições precárias resultantes da destruição quase total das infraestruturas educacionais (Ministério Educação Timor-Leste [METL], 2011b; TWB, 2004) houve a necessidade de recrutar e formar professores que pudessem assegurar o ensino na nova nação acabada de renascer das cinzas, visto que, a maioria dos professores em todo o território de Timor-Leste eram de nacionalidade indonésia e “estes abandonaram o país, deixando uma enorme deficiência na quantidade de professores (...)”

⁴ Governo de Timor-Leste, consultado a 6 abril de 2019, (United Nations Development Programme, 2014) disponível em <http://timor-leste.gov.tl/?p=29>

provocando um colapso no sistema educativo de Timor-Leste” (Costa, 2015, p. 135).

Nesta altura, o facto de não haver critérios rigorosos e definidos para recrutar professores, a falta de docentes qualificados nos estabelecimentos de ensino superior, a escassez de materiais de formação, e por fim a situação linguística do país ainda ser alvo de discussão nos debates públicos, dificultou e ainda dificulta, a ação pedagógica do professor (Carvalho, 2015a).

Através de acordos de cooperação bilateral com países como Portugal e Brasil foram enviados professores para Timor-Leste que, em cooperação com professores timorenses, asseguraram os cursos de formação de professores, sobretudo em língua portuguesa em todo o território (Fonseca, 2017).

Após a independência, em 2002, Timor-Leste foi considerado um dos países mais pobres do Sudeste Asiático, com 46% da sua população adulta acima dos 15 anos de idade, analfabeta (United Nations Development Programme [UNDP], 2014).

As várias fontes nacionais (Caixa Geral de Depósitos [CGD], 2003; METL, 2011a, 2011b; Sousa, 2015) e relatórios internacionais (TWB, 2004) consideraram a educação como um elemento chave para o desenvolvimento do país, e por reconhecer tal importância, o METL em 2002, sob a tutela do primeiro Governo Institucional, estabeleceu alguns objetivos no sentido de melhorar a qualidade da educação, como por exemplo a (re)construção de escolas (UNDP, 2014), as reformas curriculares, o recrutamento de recursos humanos, os materiais escritos em Tétum e em Português (Costa, 2015) e, ainda, realizaram-se cursos de língua portuguesa para os professores do ensino básico, pré-secundário e secundário.

É sabido que o processo de desenvolvimento da educação é inacabado, bastante lento e ainda mais moroso pelas suas particularidades na reestruturação dos recursos humanos, nomeadamente, na formação e qualificação de professores, pois ainda se verifica um número insuficiente de professores habilitados para o ensino (Freitas & Janning, 2015; TWB, 2004), sendo que “a qualidade dos serviços educativos não responde de forma eficaz às necessidades da população” (Conceição, 2017, p. 20).

Esta situação prolongou-se praticamente por uma década, até 2010, muito devido às escassas oportunidades de acesso aos cursos de formação inicial de qualidade e às intervenções de curto prazo na formação contínua que tiveram um impacto limitado (Fonseca, 2017). Por outro lado, verificou-se a “descontinuidade das reformas e do investimento no sector” (Conceição, 2017, p. 21), pois apenas 6% do orçamento anual é atribuído à Educação o que dificulta o desenvolvimento e progresso da educação no país (Costa, 2017).

Com o passar dos anos sublinha-se com agrado por um lado, a (re)construção dos espaços físicos das escolas, com equipamentos básicos desde mesas, cadeiras, alguns manuais, quadros, giz, bem como, a construções de manuais escolares e os respetivos planos curriculares. Por outro lado, a reconstrução das escolas no seu lado mais pessoal e humano com recursos mais especializados encontra-se longe de responder às necessidades do país.

Consequentemente, o ambiente de sala de aula não é o mais pedagógico e instrutivo para os alunos. Não poucas vezes, as crianças encontram-se sozinhas limitando-se a fazer cópias do manual para o quadro e deste para o caderno. E, na presença da figura docente, ainda é possível presenciar o recurso à violência física ou verbal como forma de castigo perante comportamentos menos adequados à sala de aula.

O cenário das escolas públicas apresenta-se, em média, com um elevado número de alunos por turma, rondando os 50 a 60 alunos, dando lugar a salas sobrelotadas em que “não há espaço para passar entre os alunos” (Cabrita et al., 2015, p. 35), e em que os professores, com regularidade, não estão habilitados para o efeito, pois “foram buscar professores de matemática, mas como sabiam bem o português [passaram a lecionar] Literatura” (Cabrita et al., 2015, p. 29). “Muitos professores carecem de fluência nas línguas oficiais de instrução” (METL, 2011a, p. 20) o que conduz a um problema no desempenho profissional docente (Carvalho, 2015).

“...a concepção de educação, de professor, de escola é diferente da que se pretende atualmente. Isto significa que é preciso mudar. E sabemos que as mudanças na educação são lentas, têm altos custos políticos, porque envolvem sempre um número elevado de pessoas e os resultados só ocorrem a média e longo-prazo, exigindo enorme coragem e compromisso dos que decidem efetua-las.”
(Paulino, 2018, p. 76).

Um dos marcos visíveis de mudança e desenvolvimento na educação foi a aprovação da Lei de Bases da Educação em 2008, que se revelou ser um passo decisivo no estabelecimento de um quadro legal de referência para um “desenvolvimento do sistema educativo emergente das profundas mudanças que o país atravessa desde a sua independência” (Ministério Educação Juventude Desporto [MEJD], 2008, p. 2641).

Posteriormente, a clara intenção de mudança é descrita no Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) 2011-2030 que, numa primeira instância, pretendeu fazer “a primeira tentativa de analisar, de forma abrangente, a situação educativa de Timor-Leste” (METL, 2011b, p. 12). O PENE referiu que o ensino superior apresenta “uma qualidade de ensino baixa e [que] não está coordenada com as necessidades de Timor-Leste” (idem, p. 46).

De acordo com dados do METL, mais de 23% dos professores não têm nenhuma qualificação, 61% têm qualificação apenas parcial (geralmente tendo frequentado uma escola vocacional) e 11% têm uma qualificação de nível pós-curso secundário na formação de professores (Quinn, 2013). Existem indicações, nos diferentes documentos oficiais de planos de desenvolvimento do país, que a maioria dos professores precisa de atualizar as suas qualificações (MEJD, 2008; METL, 2011a, 2011b).

Este cenário exige da universidade, enquanto instituição que forma e gradua os professores, um novo tipo de atuação para combater as metodologias e práticas pedagógicas que, embora tenham vindo a ser alvo de reformas e reestruturações desde a independência do país, ainda carecem de reflexão e posicionamento crítico face aos paradigmas que orientam as práticas

da docência, como um quadro excessivamente teórico e com uma atuação mais passiva do que ativa dos alunos.

É na lógica de não haver diálogo entre os conhecimentos do professor e dos alunos que se afirma que o ensino está contribuindo para uma educação autoritária e silenciadora de conceitos científicos, apenas com uma narração de conteúdos alheios à realidade.

As universidades e os seus líderes têm como responsabilidade apoiar o sucesso do aluno. A organização física e pedagógica da universidade deve contemplar políticas e práticas que permitam que os alunos tenham sucesso na educação posteriormente quando integrarem o local de trabalho e, de uma maneira mais global, como cidadãos socialmente integrados. A formação integral que o aluno recebe da universidade contribuirá para que se desenvolva e se amplie na sua condição humana, e em simultâneo, a própria universidade ao desenvolver-se como uma instituição de ensino vai construindo um processo de aprendizagem reflexiva sobre si mesma, apontando novas formas e novos espaços.

Neste sentido, a universidade é vista como um espaço institucional que apoia, estimula e nutre o pensamento, sendo por isso, um espaço de ação/reflexão. A universidade cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas que, não poucas vezes, são a réplica apreendida durante a formação superior (Queirós, 2014).

No futuro, tão próximo quanto possível, “é primordial reestruturar e redimensionar a política de ensino em Timor-Leste” (Costa, 2017, p. 70). Para isso, reitera-se a necessidade de qualificar professores para todos os ciclos de ensino sem exceção (Costa, 2017), de forma a verificar-se uma mudança na educação timorense para combater muitos problemas de aprendizagem que se encontram “pela ausência ou uso inadequado de métodos de estudo e pela ausência de hábitos de trabalho que favoreçam a aprendizagem” (Paulino, 2018, p. 78).

Perspetiva-se que “os professores timorenses sejam capazes de também formar alunos mais competentes em todas as áreas do conhecimento (...) alunos capazes de enfrentar desafios que os esperam no futuro” (Fonseca, 2017, p. 82).

Acredita-se que, face às exigências e às necessidades do contexto timorense, a formação inicial de professores não deva estar desligada e desconectada da realidade e, por isso, apela-se a que se façam mais investigações para testar hipóteses na implementação de programas de intervenção pedagógica com uma conexão à comunidade, para além do semestre destinado à prática pedagógica, mas também, com uma componente teórica sustentada. Concretamente, que seja uma teoria em prática para auxiliar a identificação de respostas políticas adequadas.

Assente nestes pressupostos da necessidade de formar professores, de se mudarem metodologias para o processo de ensino-aprendizagem de que se torna prioritário conhecer o percurso, o panorama do ensino, em específico do ensino da disciplina de Educação Física é vital para melhor adaptar e ajustar as *guidelines* do MRPS face às necessidades e características particulares de Timor-Leste.

2.2 – Um olhar sobre o ensino da disciplina de Educação Física em Timor-Leste

2.2.1 – Introdução

A disciplina de Educação Física, à imagem de uma sociedade marcada por transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas, não está isenta da necessidade de se afirmar, adaptando-se aos objetivos da escola atual e das necessidades/ variantes do currículo (Matos, 2014).

Se assim o é na maioria dos contextos escolares internacionais, para Timor-Leste não é exceção. A importância da disciplina atribui-se também pelas características únicas da disciplina em si, ao contribuir para um desenvolvimento equilibrado dos alunos do ponto de vista físico, mental, emocional e social, sendo capaz de promover e desenvolver nos alunos um conjunto de competências, atitudes e valores essenciais para a integração numa sociedade que tanto deles precisa.

Educar no e pelo desporto constitui-se uma das missões da escola (Botelho-Gomes et al., 2014), pelo que será então impossível negar-lhe a importância da implementação de um conjunto de atividades práticas, pedagogicamente estruturadas e organizadas, que possam oferecer aos alunos “maiores competências desportivo-corporais, favorecendo o desenvolvimento da personalidade, promovendo valores, razões, motivos e saberes que ajudarão a nortear as suas vidas” (idem, p. 132).

O envolvimento no desporto é visto como um caminho que ajuda os jovens a tornarem-se melhores membros na sociedade, que conduza a experiências positivas de socialização e desenvolvimento de carácter (Gould & Carson, 2008).

Recentemente, Blankenship (2017) indicou que as crianças ao serem fisicamente ativas e, obviamente, sob influência das experiências positivas, tornar-se-ão ativas, ou pelo menos, mais ativas no futuro, particularmente na vida adulta.

Adicionado a este motivo e olhando às particularidades da Educação Física, remete-se para o professor a consciência de que os jovens ao jogarem, ao realizarem determinados exercícios e tarefas planeadas de forma intencional, aprendam também a assumir as suas obrigações e responsabilidades com eles mesmos e, depois, com os outros.

Atualmente, em Timor-Leste, a disciplina de Educação Física enquadra-se na área do desenvolvimento pessoal e social do currículo nacional do ensino básico, presente em todos os anos de escolaridade obrigatória, isto é, até ao 9.º ano (MEJD, 2008). Esta disciplina também é integrada no currículo do ensino secundário mas, apenas no 10.º e 11.º anos.

Não é plausível que o professor de Educação Física assegure um ensino de qualidade se não tiver um conhecimento do currículo como ponto de partida na preparação das suas aulas, para que de forma simultânea aos aspetos motores se transmitam os valores e princípios a eles associados, como o respeito pelos outros e a compreensão para a diferença, para que contribuam para a consolidação de uma identidade nacional (METL, 2010).

Ao canalizar-se um olhar para o ensino da disciplina de Educação Física no país, é importante que se perceba que a implementação e respetiva avaliação no terreno dos currículos nacionais nos diferentes ciclos de ensino é uma medida muito recente que tem sido feita faseadamente.

Baseada em informações fidedignas⁵, a reforma curricular do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico realizou-se em 2013 com o V Governo Constitucional. Tem vindo a ser implementada desde 2014 e até ao momento sem manuais e sem guias do professor, apenas com um conjunto de planificações impressas em 2015, escritas em Tétum, onde a Educação Física está incluída. Estas planificações, com o objetivo de serem replicadas na íntegra pelos docentes timorenses, encontram-se descritas por ano e por período até ao 6.º ano de escolaridade.

Por sua vez, a implementação do currículo do 3.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se em 2010 e mantém-se em vigor até ao presente. A sua

⁵ Informações obtidas através de uma reunião realizada com o Coordenador do Currículo Nacional, Dr. Fernando Gama, METL, no dia 08.08.2018

implementação foi datada em 2012 também pelo V Governo Constitucional. Para este ciclo de ensino há manuais, inclusive de Educação Física e Guias do Professor, com os conteúdos descritos em português e exemplos de atividades a desenvolver pelo professor.

Por fim, o currículo do ensino secundário encontra-se numa fase final de construção. No entanto, este ainda não foi divulgado em Diário da República e, por essa razão, ainda não há qualquer documento de currículo, manuais ou guia do professor para a disciplina de Educação Física pelos quais os docentes se possam orientar.

Aliado a isto e, até ao momento, não há conhecimento de qualquer artigo científico ou literário, comunicação ou apresentação que reportasse e/ ou descrevesse como os docentes abordam a disciplina de Educação Física ou se simplesmente “ignoram” a sua vertente prática, tal como foi sentido na fase prévia desta investigação.

Neste sentido, recorreu-se a entrevistas para docentes de Educação Física para se conhecer e perceber a caracterização do ensino desta disciplina durante e após a ocupação indonésia para, posteriormente, adaptar as *guidelines* do MRPS à realidade de Timor-Leste.

2.2.2 – Metodologia

Participantes

A seleção da amostra baseou-se nos seguintes critérios: a) lecionar a disciplina de Educação Física, b) domínio da língua portuguesa, c) disponibilidade para a entrevista. Foram selecionados três professores com idades entre os 30 e os 70 anos, habilitados para o ensino da Educação Física, um do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, um do Ensino Secundário e outro professor do Ensino Universitário.

A entidade dos professores foi protegida e aqui designada por Professor 1, Professor 2 e Professor 3. Depois do consentimento informado (Anexo III) ter sido assinado realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com uma duração

de 30 minutos. O guião da entrevista pode ser consultado na íntegra (Anexo IV).

Validade e Fiabilidade

A validade é um dos pontos fortes da pesquisa qualitativa e baseia-se em determinar se os resultados são um risco do ponto de vista dos pesquisadores e dos participantes (Creswell, 2014).

Para este estudo recorreu-se ao *member checking*, isto é, depois da transcrição na íntegra das entrevistas, o conteúdo das transcrições foi devolvido aos participantes (professores) para o lerem e verificarem possíveis falhas no conteúdo escrito e assim contribuírem para a precisão dos resultados (Creswell, 2014).

Para a fiabilidade do estudo transcreveram-se todas as entrevistas na íntegra. Posteriormente, foram reouvidas e relidas várias vezes para que não subsistissem erros de transcrição.

Recolha e análise dos dados

As entrevistas foram realizadas numa das salas do centro de formação, num ambiente tranquilo e familiar aos participantes. Os dados foram analisados com o programa NVivo 11, através de uma abordagem dedutiva, isto é, as categorias foram definidas à priori: “o ensino da Educação Física durante a ocupação Indonésia”, “o ensino da Educação Física durante o governo de transição” e “o ensino da Educação Física após a independência”.

2.2.3 – Resultados

O ensino da Educação Física em Timor-Leste começou por ser reportado desde a ocupação indonésia “*Scola, Guro, Olaragan*” (SGO) que em português significa Escola dos Professores do Desporto, situada em Baucau. “Esta foi a única escola para o ensino do Desporto no país” (Professor 1). O curso tinha uma duração de três anos e equivalia ao ensino secundário. Os

estudantes que concluíssem o curso, seriam colocados numa escola para o desempenho das funções docentes na disciplina de Educação Física.

Durante a ocupação indonésia, o ensino da Educação Física baseou-se numa forte componente teórica “nesse tempo indonésio, invasão indonésia, neste curso de SGO os professores indonésios ensinavam com mais aulas teóricas: escrever, depois explicar, depois está na hora e vai embora” ou, por vezes, “os professores ensinaram como lavar as mãos, comer, como correr, saltar, a gente só conhece como brincar futebol, voleibol só isto” (Professor 2).

Com o governo de transição, entre 1999 e 2002 e nos anos posteriores, o ensino da Educação Física continuou com uma forte componente teórica embora “só algumas vezes se ensinava prática, 350 alunos e só uma bola” (Professor 1). A falta de docentes para o ensino da disciplina de Educação Física, desde 1999, tem sido mantida ao longo dos anos e, para suprir esta necessidade “começou a haver professores de outras disciplinas a cobrir essa matéria que ainda hoje existe [se verifica]” (Professor 3).

Em 2009, a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) abriu o curso de Bacharelato em Educação Física e Desporto com uma duração de três anos, sendo ainda hoje a única instituição superior do país com este curso. Contudo, só “em 2014 começamos a ter os primeiros professores” (Professor 3). Dada a necessidade de docentes no terreno, a maioria destes professores exerciam as suas funções com os seus estudos inacabados, faltando, para a sua conclusão, apenas o trabalho final “monografia que foi um bocado difícil” (Professor 3).

Atualmente, “a docência da disciplina de Educação Física é muito reduzida face às necessidades do território” (Professor 3) e “os professores que agora estão a ensinar neste momento na escola também não são professores de Educação Física. Isto não é falhanço dos professores, isto é falhanço do nosso mistério, [este deve] melhorar para alocar os professores qualificados na área, não é o professor que é qualificado na área do desporto que vai ensinar noutra disciplina” (Professor 1). Consequentemente, “a qualidade do ensino das escolas públicas é muito fraco” (Professor 3).

A metodologia prática no ensino da Educação Física tem sido quase inexistente (Baptista et al., 2017). O pouco tempo atribuído à componente prática da disciplina tem-se resumido à prática de uma coreografia, intitulada “Ginástica de Timor-Leste”, gravada por professores timorenses e constituída pelo “aquecimento, composição [parte principal], agachamento [parte final]. Aqui é mais ou menos de 17 minutos” onde “dentro de cada município [os professores de Educação Física responsáveis pelo implemento desta coreografia] a têm de aplicar aos professores, aos alunos e à comunidade” (Professor 3). Esta coreografia editada e publicada em 2010 pela Secretaria de Estado Juventude e do Desporto não estava integrada no Currículo Nacional Educação Física. Contudo, é talvez o exercício estruturado mais praticado nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, relativamente às modalidades intrínsecas ao Currículo Nacional de Educação Física, assistiu-se a uma “realização de exercícios analíticos, como por exemplo quando era ensinado voleibol, o professor formava alunos em meia lua e cada aluno devia devolver a bola em passe ao professor; no ensino de basquetebol, cada aluno lançava ao cesto e voltava para o final da fila; no ensino de futebol dava-se uma bola e os alunos jogavam à bola” (Baptista, 2016, p. 220). A este cenário, frequentemente, assistia-se a separação por género, isto é, enquanto os rapazes realizavam o exercício, as raparigas assistiam sentadas e vice-versa.

Com efeito, o cumprimento do Currículo Nacional de Educação Física não tem sido muito rigoroso. Todavia, aponta-se como justificação a falta de materiais didáticos e, essencialmente, a falta de formação dos professores em metodologias práticas durante os seus percursos académicos (Baptista et al., 2017).

O ensino da Educação Física ainda hoje se apresenta com lacunas que os professores esperam ver superadas o quanto antes (Professor 1, 2, e 3), como a elaboração de manuais, do Currículo Nacional, assim como o Guia do Professor. Apenas estão desenvolvidos e aprovados “até ao 9.º ano, e a parte do 10.º até 12.º ainda não [existe]” (Professor 2).

Uma outra lacuna diz respeito ao plano curricular do curso de Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da UNTL que, apesar de incluir a Expressão Motora e Ensino da Educação Física dentro da unidade curricular Artes e Cultura⁶ não se tem verificado a lecionação desta disciplina⁷.

Para ultrapassar os desafios do ensino da Educação Física em Timor-Leste torna-se necessário intervir na formação inicial de professores, para que estes futuros professores se tornem profissionais competentes e capacitados para a docência da disciplina de Educação Física nos diferentes ciclos de ensino e possam ir de encontro aos desafios e às dificuldades encontradas na realidade timorense. Torna-se, portanto, inevitável que se tenha consciência de que os “velhos” papéis de uma metodologia de ensino mais teórica, autoritária, pouco participativa, se metamorfoseiem a toda a hora nos “novos” papéis dos professores, com metodologias mais práticas, mais centradas no e para o aluno e imbuídas de valores pessoais e sociais nas suas estratégias de ensino. Estas são fundamentais para a vida em sociedade, sendo que estes professores estão condicionados pelo “ambiente onde trabalham”, com docentes mais antigos no sistema de ensino, por vezes com pouca abertura e recetividade para a implementação de novas metodologias por parte de professores pouco ou nada experientes no ensino, assim como, pela própria visão que têm do mundo.

2.2.4 – Conclusões

Com este estudo pretendeu-se perceber como tem sido abordado o ensino da disciplina de Educação Física em Timor-Leste, desde do tempo da ocupação indonésia aos dias de hoje.

Os resultados deste estudo apontaram que efetivamente tiveram lugar algumas mudanças, sendo que a principal residiu na passagem de um ensino

⁶ Unidade Curricular Artes e Cultura do Departamento de Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico com o código FEAH 01. Esta unidade curricular inclui Expressão Musical e o Ensino da Música, Expressão Plástica e Ensino de Educação Visual e Tecnológica, Expressão Motora e Ensino da Educação Física e Expressão Dramática.

⁷ Depoimentos da docente Cipriana, professora permanente do Departamento de formação de professores da UNTL.

todo ele teórico para um ensino ainda assim mais teórico do que prático em que a componente prática mostrou evidências de ser um “recreio supervisionado” ao dar-se uma bola e os alunos jogam. Por outro lado, o pouco ênfase dado à componente prática não segue minimamente o Currículo Nacional de Educação Física.

O facto do curso superior de Educação Física e Desporto ser muito recente, só em 2014 é que começaram a graduar-se os primeiros docentes e de grande parte dos alunos, desde esse ano até aos dias de hoje, não ter concluído a sua graduação (Bacharelato) porque terão começado a lecionar nas escolas onde realizaram a sua prática pedagógica. Estes são desassossegos que carecem de intervenção por parte das entidades competentes no sentido de não serem admitidos “meios professores” nas escolas.

Outras preocupações foram anotadas, como a não existência de um currículo, de normas orientadoras para o ensino da Educação Física (manuais, guia do professor) no ensino secundário, nem mesmo materiais didáticos básicos como bolas, coletes, colchões ou cones para motivar um ensino prático da disciplina.

O cenário para o ensino da Educação Física mostrou que os valores, as potencialidades e os benefícios vindos da prática da atividade física estão a ser desperdiçados e, conseqüentemente, coloca em causa a formação motora do aluno mas, também enquanto indivíduo, na medida em que a atividade física estruturada e planeada permite que os alunos sejam capazes de reconhecer e respeitar as características físicas, o seu próprio desempenho e o dos outros, mas também que sejam capazes de respeitar os outros, de se tornarem mais autónomos e preocupados com o seu e o bem-estar do próximo.

A importância de aulas de Educação Física práticas é inegável em todos os segmentos, pois promove o desenvolvimento integral do aluno, a vida saudável, a socialização, o respeito pelos outros, o desafio e a sua superação, a autonomia e a liderança, entre outros.

Os participantes deste estudo estão cientes de que para se almejar melhorias significativas no ensino é prioritário mudar as políticas educativas no

sentido de uma aposta forte, constante e persistente para contrariar a realidade que contextualiza o ensino da disciplina de Educação Física em Timor-Leste nos dias de hoje.

Em suma, o ensino desta disciplina deve ser alvo de uma profunda reflexão e de uma crítica construtiva que procure mudanças significativas para uma metodologia de ensino prática em contextos o mais próximo possível da realidade de ensino, ao mesmo tempo que promova nos futuros professores a responsabilidade pessoal e social.

Assim, este ponto serviu de trampolim para o capítulo seguinte, através do qual se procurou perceber se a aplicação do MRPS surtirá um impacto positivo, desenvolvendo a perceção de responsabilidade pessoal e social na nova geração de professores.

CAPÍTULO III

APLICAÇÃO DO MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E
SOCIAL: INTERVENÇÃO I

CAPÍTULO III

APLICAÇÃO DO MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL: INTERVENÇÃO I

3.1 – Um estudo piloto na formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico⁸

“A Educação Física ensina-nos para viver juntos com outras pessoas e desenvolver talento de cada um, tem que ter preocupação e ajudar os outros que sentem dificuldades”
(H., 4.ºS, sexo feminino).

3.1.1 – Introdução

Timor-Leste depara-se com enormes desafios ao nível da educação, inclusive no ensino superior. Esta constatação é feita no PENE “a educação geral do ensino superior é baixa e não está coordenada para atender às necessidades de Timor-Leste” (METL, 2011b, p. 46).

A necessidade de qualificar os professores que estão no ativo e apostar numa formação de qualidade dos futuros professores revelam-se preocupações da atualidade numa visão a curto e médio prazo (METL, 2011a; Paulino, 2018) uma vez que, “a gestão dos professores é precária, com uma taxa de professores por aluno muito baixa, e a qualidade do ensino é deficitária” (METL, 2011a, p. 20).

Perante a necessidade urgente de intervir na formação inicial de professores e com a oportunidade de o fazer, acredita-se que a aplicação do

⁸ Este Subcapítulo deu origem a um artigo: Baptista, C., Bessa, C., Pereira, S., Corte-Real, N., Regueiras, L., & Maia, J. (2016). Adaptação de um programa da responsabilidade pessoal e social na formação de professores: Um estudo piloto em Timor-Leste. *Veritas*, 4(2), 81-100.

MRPS pelas suas características (Capítulo I) e pelo conhecimento que se tem da realidade do ensino da disciplina de Educação Física em particular (Capítulo II), possa ser uma mais valia para a nova geração de professores na medida em que, as suas experiências durante a formação lhes incuta a inquietação de que é possível fazer mais e melhor no e pelo ensino timorense. Simultaneamente, pretende-se que se desenvolva, nos futuros professores, um sentido de responsabilidade pessoal e social mais aguçado, no fundo, que os consciencialize de que a mudança no sistema de ensino provém do contributo de cada professor ao ensinar os seus alunos.

Partindo do argumento de que “a qualidade dos profissionais também resulta da formação que tiveram” (Queirós, 2014, p. 56), a formação inicial torna-se um dos pontos fortes e estratégicos para uma mudança nas práticas pedagógicas com o uso de novas abordagens, estratégias de ensino que coloquem o aluno “em primeiro lugar”, que considerem, respeitem e integrem a própria cultura (Lee & Martinek, 2009).

Nesta linha de pensamento, pretende-se adaptar e aplicar o MRPS durante o curso de Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico com o propósito de, neste estudo específico, analisar a perceção de responsabilidade pessoal e social dos estudantes no momento inicial e final da intervenção.

Note-se que no subcapítulo seguinte, analisar-se-á a perceção dos alunos sobre as aprendizagens e mudanças que sentiram, assim como sobre a perceção acerca dos pontos fortes e a melhorar do MRPS face a esta mesma intervenção I.

3.1.2 – Metodologia

Descrição da intervenção

A aplicação do programa baseou-se no MRPS (Hellison, 2011) durante a Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, através das unidades curriculares de Expressão Motora e Ensino da Educação Física,

Metodologia do Ensino da Educação Física I e II. O curso esteve inserido no âmbito do PFICP no pólo de formação de Baucau nos anos 2013 e 2014. A aplicação teve uma duração de sensivelmente um ano e meio, distribuída de acordo com o calendário da formação para os 3.º, 4.º e 5.º semestres (Figura 1).

Do curso fizeram parte 95 estudantes sendo 67 do género feminino e 28 do género masculino, distribuídos por quatro turmas com sensivelmente 25 alunos cada (Anexo V).

De seguida, apresenta-se, de uma forma sucinta, a descrição de cada semestre em que se reportará o número de sessões e as principais atividades que envolveram cada semestre, a inclusão dos níveis de responsabilidade em cada semestre, assim como o formato da sessão.

O terceiro semestre do curso, ao qual correspondeu o primeiro semestre da aplicação do MRPS, contou com uma sessão inicial onde os alunos foram informados dos propósitos do MRPS e dos objetivos do estudo. Todos os estudantes acordaram em participar no estudo, assinando o consentimento informado (Anexo III).

Este semestre cumpriu 40 sessões bissemanais, com uma duração de 90 minutos cada. Foi introduzido no seu planeamento o desenvolvimento dos cinco níveis de responsabilidade com o intuito de promover e desenvolver todos os níveis ao longo do semestre.

As modalidades lecionadas em tempo letivo foram estrategicamente planeadas e refletidas com base nos critérios anteriormente mencionados no *design* da intervenção. Assim, escolheu-se o andebol por ser um desporto coletivo e completamente desconhecido para os estudantes. A natação pelo facto de haver uma piscina no município de Baucau e pela autonomia esperada dos alunos na deslocação até ao local. A ginástica de solo por ser uma modalidade individual e propícia ao trabalho por estações em pequenos grupos. Quanto à ginástica de aparelhos, apenas se lecionou a trave olímpica, por ser um aparelho relativamente simples de se construir (madeira) e de se transportar para o local da formação. O atletismo, por um lado, por ser uma modalidade individual cujos materiais eram de fácil construção (e.g.,

testemunhos, barreiras, fasquias e postes) e, por outro, pelo facto de os resultados serem quantificáveis, o que permite determinar metas específicas de superação. O corfebol por ser um desporto coletivo e misto para enfatizar a igualdade de género, para se promover a interação social, contrariando de um certo modo, a separação por géneros como se tem verificado na lecionação da disciplina de Educação Física em Timor-Leste (Capítulo II).

Por último, uma modalidade opcional foi dada à escolha de cada turma. Do consenso de cada uma das quatro turmas resultaram as modalidades de dança aeróbica, futsal, voleibol e basquetebol.

Durante o terceiro semestre do curso, em contexto extracurricular, realizou-se um torneio interturmas por género nas modalidades de futsal, de voleibol e de basquetebol. Escolheram-se estas modalidades por terem sido matéria de opção apenas para uma das quatro turmas, sendo que as restantes três turmas não haviam contactado com as restantes modalidades.

Com este torneio desportivo incentivou-se de uma forma lúdica nos alunos, uma autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem não só pelo conhecimento das regras de cada modalidade, como também nos aspetos técnico-táticos, uma vez que os alunos ainda não haviam contactado com alguma das modalidades do torneio e, esse facto, obrigara-os a treinar fora das aulas, de forma autônoma e independente.

Não menos importante, o torneio requeria espírito de entreajuda dos alunos com mais destreza motora com aqueles alunos que tinham vontade de participar mas não possuíam conhecimentos e/ ou destreza motora tão elevada. A parte mais logística e organizativa do torneio também envolveu os alunos, como a construção de balizas, a colocação da rede de voleibol, a mesa dos oficiais de jogo e a arbitragem. Estas tarefas eram da responsabilidade dos alunos e eram respeitadas e seguidas através de um quadro elaborado com as funções para cada tarefa. De forma a assumirem as suas responsabilidades foi também elaborado um regulamento específico do torneio (Anexo VI).

Uma outra, e última atividade foi realizada em contexto extracurricular e semanal: a ginástica acrobática, da qual por opção as raparigas não quiseram participar. Esta atividade juntou catorze rapazes das quatro turmas.

Por sua vez, no quarto semestre do curso, segundo semestre na aplicação do MRPS, realizaram-se 10 sessões semanais com uma duração de 180 minutos cada.

Neste semestre descreveram-se como principais atividades letivas os jogos pré-desportivos e lúdicos através de uma metodologia de ensino por pares do inglês *Peer-Teaching*, com o objetivo de que os estudantes interagissem entre si ao longo das aulas, envolvendo-os na sua própria aprendizagem com uma aproximação ao contexto real da docência.

Relativamente às atividades extracurriculares realizaram-se duas: a natação, pelo facto de haver uma piscina no município mas limitada ao número de alunos e a dança aeróbica, uma espécie de *Zumba* com coreografias já feitas pela docente. Escolheu-se esta última modalidade por ser uma atividade que alguns alunos não tiveram a oportunidade de experimentar na componente letiva do semestre anterior. Nesta atividade participava quem quisesse (e.g., alunos, professores) e não carecia de regularidade obrigatória.

Uma outra atividade que se completou neste semestre foi a elaboração de um projeto de intervenção na e para a comunidade. O projeto teve como objetivo criar condições e gerar oportunidades para que os alunos transferissem o aprendido nas sessões para outros contextos da vida real. Este projeto foi elaborado em pequenos grupos, de cinco ou seis alunos, envolvendo a atividade física num local público à escolha do grupo (incluindo outros municípios) e a ser implementado no semestre seguinte do curso. Toda a organização e logística ficou a cargo dos estudantes com apoio da docente para as reuniões formais com os diretores das escolas públicas na concretização do protocolo.

No quinto e último semestre de aplicação do MRPS realizaram-se 20 sessões bissemanais de 90 minutos cada. Dada a natureza curricular deste semestre, Metodologia da Educação Física II, apenas se abordou uma modalidade desportiva *rugby* (bitoque *rugby*) de forma a, por um lado, dar tempo aos alunos para preparem as aulas que iriam lecionar neste semestre, por outro, para aumentar o seu reportório desportivo continuando com o formato e com os níveis de responsabilidade.

Neste semestre do curso procurou-se dar continuidade à passagem do testemunho de responsabilidade para os estudantes, proporcionando-lhes para isso, um contato direto com a realidade de ensino em que os estudantes puderam lecionar a disciplina de Educação Física no 1.º ou no 2.º Ciclos do Ensino Básico no Centro de Aprendizagem de Formação e Escolar (CAFE) de Baucau com a supervisão da docente. Esta escola pública caracterizada de elite, por ser restrita a um número reduzido de turmas e, em média por 28 alunos por turma, coordenada e lecionada por professores, na sua maioria, portugueses que seguiam o currículo timorense. Apenas existia uma escola deste tipo em cada município.

A lecionação por parte dos estudantes consistiu em que cada aluno (o facto de ser individual foi uma opção unânime dos alunos) lecionasse 20 minutos de aula de Educação Física (com a estrutura do MRPS) e os restantes estudantes da turma observavam e preenchiam uma ficha de observação do colega a ser discutida na reflexão do grupo após a aula.

Uma outra atividade foi a concretização do projeto de intervenção idealizado no semestre anterior. Esta atividade foi planeada para o quinto nível de responsabilidade, ou seja, a transferência do apreendido nos semestres anteriores para fora da sessão, neste caso, para a comunidade.

O projeto consistiu em criar uma oportunidade para os estudantes aplicarem de forma autónoma e responsável, o que haviam planeado e apreendido nas sessões do terceiro e quarto semestres do curso dando cumprimento ao que se propuseram realizar com as escolas.

Feita uma descrição sucinta das atividades realizadas em cada semestre, importa referir de que modo se incluíram os níveis de responsabilidade nos diferentes semestres da aplicação do MRPS.

Note-se que no terceiro semestre incluiu-se, tanto na planificação como na prática, todos os níveis de responsabilidade, embora o quinto nível (Transferência para fora da sessão) fosse apenas discutido no momento de reunião de grupo (e.g., dar um exemplo de respeitar os outros em casa), a fim de os estudantes terem uma experiência holística do MRPS e, ainda, porque no terceiro semestre não haviam certezas da continuação da investigação para

o semestre seguinte, pelo que se retirou a hipótese de dividir o ensino dos níveis de responsabilidade por semestre.

Por outro lado, ao avançar-se com a investigação para o quarto semestre foi colocada quer na planificação quer durante a aplicação do MRPS uma maior ênfase no nível quatro de responsabilidade (Capítulo I), dado as particularidades da disciplina a lecionar, Metodologia do Ensino da Educação Física I, que favorecia o trabalho em grupo, como por exemplo o ensino de pares e a preocupação com os outros elementos do grupo na preparação/ organização do projeto.

Relativamente ao formato de aula composto por conversa individual, conversa de consciencialização, atividade física, reunião de grupo e tempo de reflexão, este sofreu uma alteração na sua ordem, ou seja, o tempo de reflexão antecedeu a reunião de grupo.

Contudo, reconheceu-se não ter sido a melhor opção inverter a ordem do tempo de reflexão pela reunião de grupo. Esta inversão teve como argumento enfatizar a autorreflexão através do PSRQ sem influência da docente e dos colegas da turma.

No entanto, esta conclusão, apesar de não ter sido a melhor opção, apenas foi elucidada após a implementação ter sido concluída, e já em fase de reflexão para novas implementações. Entendeu-se que para futuras intervenções baseadas no MRPS, o tempo de reflexão deveria ser registado após a reunião de grupo, tal como referiu o autor do MRPS (Hellison, 2011). Tal justifica-se porque comportamentos menos adequados e até não intencionais, possam ser detetados e reportados por outros alunos “que estão de fora” na reunião de grupo, pelo que veja-se o exemplo: o aluno A terá empurrado o colega B durante um jogo, sem intenção de o fazer. Neste caso, o aluno A que não se apercebeu que magoou o colega B, consideraria o seu comportamento positivo caso o preenchimento do PSRQ fosse imediatamente a seguir à prática desportiva. No entanto, se a reunião de grupo fosse antes do preenchimento do PSRQ (tempo de reflexão), o aluno A repensaria se o seu comportamento teria sido o melhor. Todavia, a coerência, a sinceridade e a

honestidade no preenchimento do questionário, em ambas as situações, não deixariam de estar presentes.

Participantes

A amostra apenas incluiu os 68 estudantes que responderam ao pré e pós teste, sendo 18 estudantes do sexo masculino e 50 do género feminino, com uma média de idades ($M = 24.5$, $DP = 1.902$).

Variáveis

Como variável independente para o nosso estudo considerou-se o género dos estudantes e como variável dependente a perceção da responsabilidade pessoal e social.

Instrumentos e recolha de dados

Para a recolha de dados utilizou-se uma versão traduzida para a Língua Portuguesa do PSRQ desenvolvido por Li et al. (2008) (Anexo VII). Este questionário foi constituído por 14 itens distribuídos por dois fatores de responsabilidade pessoal e social.

O fator da responsabilidade pessoal foi constituído pelo nível II com os itens 8, 9, 11 e 13 e o nível III com os itens 10, 12 e 14. O item 14 do questionário encontra-se estruturado de forma negativa, obrigando à inversão da pontuação. Quanto ao fator da responsabilidade social este foi constituído pelo nível I com os itens 1, 2 e 6 e pelo nível IV com os itens 3, 4, 5, e 7. Os jovens responderam através de uma escala de *Likert* de 6 pontos, desde (1) *discordo totalmente* até (6) *concordo totalmente*.

O questionário foi preenchido durante o tempo de reflexão (e sempre na presença da professora para o esclarecimento de qualquer dúvida) e reforçou-se sempre a ideia de que as respostas não “contavam para a classificação” e de que não haviam respostas certas ou erradas, pois o melhor contributo seria a honestidade de cada um nas respostas.

Realizou-se ainda um diário de bordo escrito pela docente no final de cada sessão, refletindo-se acerca da sessão e com indicações para a sessão seguinte (Anexo VIII).

Procedimentos estatísticos

Para a análise de resultados recorreu-se a procedimentos básicos da estatística descritiva, nomeadamente a Média (*M*) e o Desvio Padrão (*DP*).

Para avaliar a perceção da responsabilidade pessoal e social dos estudantes no pré e pós teste recorreu-se ao teste não paramétrico para medidas emparelhadas, o teste de *Wilcoxon*, visto ser “uma alternativa ao teste *T-Student* para amostras emparelhadas quando o pressuposto da distribuição normal na variável nas duas medições (antes e depois) não se verifica” (Maroco, 2011, p. 412).

Tabela 6 – Teste da normalidade *Kolmogorov-Smirnoff*

	Estatística	df	p.
Pré-teste RS	.18	68	.000
Pós-teste RS	.17	68	.000
Pré-teste RP	.12	68	.023
Pós-teste RP	.12	68	.014

As análises estatísticas realizaram-se com o *software SPSS Statistic* (v. 25, IBM SPSS, Chicago, IL). Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a .05.

3.1.3 – Apresentação e discussão dos resultados

A aplicação do MRPS neste estudo envolveu o terceiro, o quarto e o quinto semestre da Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos em Baucau, o que significa que os alunos já tinham tido dois semestres (sensivelmente um ano) de contato direto e contínuo com a Língua Portuguesa, uma vez que

todos os docentes da formação eram portugueses e lecionavam apenas em Língua Portuguesa, para além de que, um dos critérios de seleção dos alunos para este curso foi um exame de Língua Portuguesa. Por estes motivos, o domínio da Língua Portuguesa era razoável no início da aplicação do MRPS e, naturalmente, foi evoluindo.

De acordo com os dados obtidos observou-se nos estudantes (Tabela 7) um aumento significativo na perceção da responsabilidade pessoal do pré-teste $M = 3.83$, $DP = 0.48$ para pós-teste $M = 4.04$, $DP = 0.82$ com $Z = -2.720$, $p = .007$, “alguns alunos concretizaram o nível dois, esforço e empenho, eles trabalharam mais tempo sozinhos e os resultados foram espantosos. Tenho de evidenciar este aspeto na próxima aula” (Diário Bordo [DB, sessão 11, 3.ºS). No final do terceiro semestre da formação, primeiro da aplicação do MRPS, as reflexões do diário de bordo apontavam que era necessário um planeamento mais dirigido para a perceção da responsabilidade social “a aula foi planeada para o nível três (autonomia) e quatro (ajudar os outros). Quanto à autonomia, de um modo geral os alunos já o atingiram. Quanto ao nível quatro foram poucos” (DB, sessão 32, 3.ºS).

Por sua vez, na responsabilidade social verificou-se uma diminuição não significativa na perceção da responsabilidade social do pré-teste $M = 4.16$, $DP = 0.40$ para o pós-teste $M = 3.98$, $DP = 0.88$ com $Z = -0.982$, $p = .326$ (Tabela 7), “agora que os alunos começam a ter mais à vontade para expressar a sua opinião, os ânimos começam a aquecer (...) um dos líderes queria desistir” (DB, sessão 4, 4.ºS).

Tabela 7 – Comparação da perceção da responsabilidade pessoal e social entre os momentos pré e pós-teste dos alunos e alunas

	Pré-teste		Pós-teste		Teste de Wilcoxon	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Responsabilidade Social	4.16	0.40	3.98	0.88	-0.982	.326
Responsabilidade Pessoal	3.83	0.48	4.04	0.82	-2.720	.007

No decorrer da aplicação do MRPS foi notória a melhoria de algumas condutas pessoais, como não chegarem atrasados às aulas o que revelou o sentido e o dever de pontualidade e a adotarem estilos de vida mais saudáveis “outro aspeto muito interessante foi a meta de “deixar de fumar”. Pelo menos dois alunos por turma conseguiram cumprir com esta meta, os restantes fumadores admitiram o seu fracasso” (DB, sessão 31, 3.ºS).

Ao analisar os dados em função do género (Tabela 8 e 9) observou-se que no género masculino não houve diferenças estatisticamente significativas em ambas as perceções, pessoal $Z = -1.048$, $p = .295$ e social $Z = -0.493$, $p = .622$. Embora tal resultado possa ser complementado pelas reflexões da docente em alguns momentos “quanto aos rapazes não noto tanta autonomia. Fiquei um pouco triste quando dois alunos quiseram desistir do esquema de ginástica acrobática só porque estavam com dores musculares” (DB, sessão 38, 3.ºS), em outros momentos e já no último semestre percebe-se que a aplicação do MRPS surtiu efeitos positivos nos alunos em geral “penso que através deste torneio (torneio de basquetebol, voleibol e futebol entre os Polos de formação inicial do PFICP Baucau, Maliana e Díli) os estudantes sentiram o quanto o esforço, a dedicação, a autonomia e a preocupação com os outros é importante nas nossas vidas e fez, sem dúvida, todo o sentido” (DB, sessão 3, 5.ºS).

Note-se que este resultado no género masculino, estatisticamente não significativo, poderá estar relacionado com o facto da amostra masculina ($N = 18$) ser reduzida, trinta alunos, de acordo com a literatura (Pestana, 2014) e comparado com o género feminino ($N = 50$).

Tabela 8 – Comparação da perceção da responsabilidade pessoal e social entre os momentos pré e pós-teste dos alunos

	Pré-teste		Pós-teste		Teste de Wilcoxon	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Responsabilidade Social	4.22	0.29	4.13	0.98	-0.493	.622
Responsabilidade Pessoal	3.84	0.44	3.90	1.16	-1.048	.295

Relativamente aos estudantes do género feminino verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas na perceção da responsabilidade pessoal $Z = -2.365$, $p = .018$ (Tabela 9), “trabalham de forma autónoma porque também a turma sete teve aeróbica como modalidade (letiva) e é notável o empenho destas alunas na atividade” (DB, sessão 38, 3.ºS).

Pelo contrário, relativamente à perceção da responsabilidade social no género feminino, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas $Z = -1.305$, $p = .192$ o que não quer dizer que não as houvesse, “ir a pares na corrida um puxa pelo outro e não poder desistir ajudou a que algumas alunas cumprissem as metas de fazer todos os exercícios até ao fim” (DB, sessão 4, 5.ºS).

Tabela 9 – Comparação da perceção da responsabilidade pessoal e social entre os momentos pré e pós-teste das alunas

	Pré-teste		Pós-teste		Teste de Wilcoxon	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Responsabilidade Social	4.13	0.44	3.92	0.84	-1.305	.192
Responsabilidade Pessoal	3.82	0.50	4.09	0.67	-2.365	.018

A própria cultura timorense tem características particulares que por vezes funcionaram como barreiras ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, como por exemplo no quinto semestre, último da intervenção, um menino partiu o braço na aula de um dos estudantes no CAFE, “não fiquei zangada e disse-lhes que era uma coisa natural, são crianças. Ao qual um outro estudante disse “professora, cultura de Timor, agora pai/ mãe pede dinheiro ou bater” (DB, sessão 16, 5.ºS). Obviamente que já não queriam dar mais aulas mas “expliquei-lhes que fugir, não dar mais aulas” não era solução, com responsabilidade devemos de enfrentar e continuar” (DB, sessão 16, 5.ºS).

3.1.4 – Conclusões

Com este estudo pretendeu-se analisar a perceção da responsabilidade pessoal e social dos estudantes através da versão portuguesa da versão original do PSRQ.

De uma forma sucinta, os resultados revelaram que a perceção da responsabilidade pessoal teve melhorias estatisticamente significativas ao contrário da responsabilidade social. O mesmo foi verificado (diminuição da responsabilidade social) no estudo de Carbonell et al. (2006) e Gordon e Doyle (2015) em que a dimensão da responsabilidade social não apresentou melhorias significativas.

Ao interpretar os resultados por género apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas na perceção da responsabilidade pessoal no género feminino. No entanto, deve-se interpretar este resultado com cuidado, dado que o facto de haver mais raparigas do que rapazes na amostra pode ter influenciado o resultado final.

Sendo o professor um agente reflexivo da sua própria ação consciente de que o processo de ensino-aprendizagem é todo ele um caminho percorrido por tentativa-erro, porque o que funciona com uns alunos pode não surtir o mesmo efeito com outros e, por isso, “nada melhor do que uma boa reflexão e umas quantas horas a preparar as aulas para ver resultados no dia seguinte” (DB, sessão 14, 3.ºS) e de uma aprendizagem mútua “depois do encontro de grupo, reuni com os líderes de cada turma e foi um bom momento de aprendizagem para eles e para mim pois apercebi-me de alguns problemas disfarçados nas equipas e, juntos, tentámos encontrar uma solução” (DB, sessão 2, 4.ºS).

Ao longo destes semestres de intervenção baseado no MRPS procurou-se ajudar os estudantes no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dando-lhes meios para assumirem gradualmente as suas responsabilidades. Apesar de os resultados estatísticos não terem sido significativos na perceção da responsabilidade social, torna-se crucial analisar

os efeitos do MRPS na perspectiva dos próprios alunos, pelo que será reportado no Subcapítulo seguinte.

3.2 – A construção de agentes de mudança através do MRPS: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste⁹

“To help students become responsible, we need first to shift responsibility to them”

(Hastie, 2003, p. 89)

3.2.1 – Introdução

A formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo, em que o professor se compromete pelo seu desenvolvimento profissional. Dever-se-á garantir a autorreflexão contínua, o pensamento crítico e a atualização permanente de competências. Também se considera importante a procura incessante da inovação (em termos pedagógicos, nas estratégias relacionais e em aspetos técnicos relacionados com a área de conhecimento), promovendo uma otimização individual e do trabalho em equipa, quando se consideram contextos escolares e educacionais.

O profissional de ensino deve ser ele próprio um agente de formação contínua, que deverá encarar o ensino como um fator de mudança e inovação, em diferentes níveis de aprendizagem, dando ênfase à reflexão sobre a aquisição de competências, assumindo o desafio de ser flexível e ter a capacidade de se adaptar às questões educacionais que caracterizam diferentes gerações de alunos. Apenas desta forma o professor estará a contribuir para os atributos pessoais e sociais dos seus alunos ao longo da vida. Ser professor aprende-se na universidade, mas entende-se como um processo contínuo ao longo da vida.

Nesta linha de pensamento considera-se como um dos objetivos principais na sua formação inicial o desenvolvimento de competências de autorreflexão sobre o processo de ensinar, bem como, a criação de

⁹ Este subcapítulo originou um artigo: Baptista, C., Dias, T., Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., Pereira, A., Martinek, T., & Fonseca, A. (2019). Constructing agents of change through the model of personal and social responsibility (TPSR): A study of physical education in East Timor. *International Journal of Sports Science*, 9(1), 8-16.

oportunidades para que os futuros professores possam desenvolver um processo contínuo de avaliação e reflexão do desempenho, com a definição de planos profissionais de desenvolvimento que definem, para cada ano, as metas de melhoria e atualização.

A formação de professores não é, por si só, um processo linear de ensinar e aprender. Um bom desenho do plano curricular na faculdade não garante bons professores. Importa também referir que a qualidade dos professores também resulta da formação e experiência que tiveram (Queirós, 2014).

Tendo em conta o exposto, atribui-se principal relevância a que a formação de professores prepare os futuros professores não só para ensinarem, mas também para responderem às necessidades sociais que surgem no presente e no futuro em Timor-Leste.

Esta nova geração de professores deverá ser capaz de intervir em diferentes contextos e realidades. Contudo, os programas de formação de professores não refletem nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino na situação concreta que se vive nas escolas timorenses, em parte porque as instituições de formação tendem a fechar-se sobre si mesmas, isolando-se das escolas em que os futuros professores vão ensinar.

Neste sentido, realça-se que os futuros professores devam ter a capacidade de adaptarem o seu conhecimento, metodologias e princípios à realidade em que estão inseridos e não se limitarem à narração de conhecimento e técnicas (Freire, 1975) como se os estudantes fossem os ouvintes de uma rádio onde os locutores do programa não sabem quem está a ouvi-lo.

Partindo do argumento de que a introdução de novos professores no ambiente de trabalho é encarada como um desafio e, portanto, as universidades deverão estar cientes de que, numa primeira instância, são responsáveis pela mudança e evolução, ou não, das sociedades nas quais estão inseridas e, fazem-no, maioritariamente, através da formação de professores.

Os saberes a serem transmitidos vão muito além do conhecimento geral ou especializado, técnico ou tático, literário ou científico. O ensino, independentemente da disciplina, deverá ter uma intencionalidade, um conjunto de processos e atitudes psicológicas que são indispensáveis. Por isto, considera-se importante a aquisição de competências pessoais e sociais que permitam resolver situações da vida do modo mais flexível e criativo possível. A melhor visão que se pode dar a futuros professores é encorajá-los a vivenciar experiências que levem à justiça e cooperação, ao invés de ensinar o que é justiça e cooperação (Campos, 1989).

Considerando o passado, mas olhando para o futuro de uma nação como Timor-Leste, através do relatório internacional (TWB, 2004) e de documentos nacionais 2011-2030 (METL, 2011a, 2011b), prevê-se uma mudança nas políticas educativas nos próximos anos. Entre uma das muitas recomendações proferidas no 3.º Congresso Nacional da Educação destacou-se que “se avalie a adequação, a coerência, a consistência dos currículos nacionais para fortalecer a nossa identidade e para a definição do tipo de cidadão timorense que se pretende formar” (METL, 2017, p. 204).

Implícita nesta mudança, a formação de professores estrutura-se como desempenhando um papel crucial na construção social sendo que, para isso, torna-se urgente o desprendimento de metodologias e estratégias que têm sido observadas ao longo dos anos, como “os discursos dos professores que ocupam mais de 90% do tempo de sala de aula. O profissionalismo dos professores continua a ser um problema, visível nos elevados níveis de absentismo dos professores e no recurso à violência como meio de impor disciplina em algumas escolas” (METL, 2011b, p. 40). Este tipo de metodologias, propicia o receio dos alunos em participar ativamente na aula, de intervir ou até mesmo de partilhar as suas opiniões.

A par disto, tem-se verificado uma enorme falta de oportunidades quer sejam desportivas, sociais ou profissionais, o que, no seu conjunto, contribui para que os Timorenses cresçam no seio de uma “juventude acostumada a uma educação de fraca qualidade e sem rigor académico” (Carvalho, 2015b, p. 46).

Portanto, revela-se urgente uma mudança nas pedagogias de ensino. Mudança essa que não será operada no imediato e mais dificilmente o será a longo-prazo, a menos que não se fique indiferente, e que a vontade de agir das instituições responsáveis pela formação de professores, apoiada pelas políticas educativas, fale mais alto.

Depreende-se que uma das missões da universidade seja a de desenvolver agentes de mudança social com os professores, através da formação contínua ou da obtenção de graus académicos mais elevados, da formação inicial e no desenvolvimento de atividades e parcerias com e para a comunidade.

Espera-se que com uma intervenção na Formação de Professores baseada no MRPS, através das unidades curriculares relacionadas com o ensino da disciplina de Educação Física haja um renovar das metodologias até aqui pré formatadas, centradas no professor e autoritárias, e agora direcionadas para um conjunto de metodologias mais dinâmicas, inclusivas e integradas que procurem modelos de aprendizagem baseados na autonomia e na proatividade dos aprendizes na comunidade.

Considerando o enquadramento cultural em que a intervenção foi desenvolvida, esperam-se alguns constrangimentos. Assumiu-se assim, que teria de se adotar uma dinâmica de “tentativa-erro” e flexibilidade no processo e nas estratégias que permitissem lidar com as situações imprevisíveis. Tendo isto em mente, e com um profundo conhecimento do MRPS, o objetivo principal deste estudo foi, sem dúvida, promover a responsabilidade pessoal e social de futuros professores através das disciplinas de Expressão Motora e Ensino da Educação Física e Metodologia do Ensino da Educação Física I e II, valorizando sempre os alunos como indivíduos e tendo em consideração que seria uma intervenção numa sociedade pós-conflito com um forte défice relativamente à qualificação de professores.

Os objetivos subjacentes a este pilar de investigação pretenderam analisar a perceção dos estudantes sobre a aprendizagem e mudança quando utilizavam o MRPS e identificar as suas perceções sobre os pontos fortes e fracos do MRPS.

3.2.2 – Metodologia

A implementação do MRPS

O MRPS nunca foi considerado uma receita em que se juntam todos os ingredientes para conseguir bons resultados. Hellison (2011) descreveu-o como uma abordagem flexível que deve ser modificada e adaptada às situações e às necessidades educacionais dos participantes. Assim, deve-se seguir as orientações e ter-se a coragem de gerar o próprio modelo (Corte-Real et al. 2016; Hellison & Templin, 1991).

Acreditando que o desenvolvimento dos jovens fica favorecido quando os jovens e a comunidade se desenvolvem em conjunto, a proposta desta intervenção pedagógica foi trazer novos desafios reforçando intensamente a abordagem prática às unidades curriculares e proporcionar um número elevado de experiências desportivas e, conseqüentemente, ao utilizar uma abordagem de aprendizagem experiencial nas escolas públicas e no CAFE de Baucau, tornar esta metodologia de ensino mais inclusiva, visto que o seu foco é o estudante como indivíduo.

A descrição desta intervenção (intervenção I da fase I) encontra-se detalhada no Subcapítulo anterior.

Instrumentos e recolha dos dados

O uso de uma metodologia qualitativa, como a entrevista semi estruturada utilizada neste estudo enfatiza o foco no processo e não no produto, promovendo a interação entre os diferentes agentes do estudo. Perante os objetivos deste estudo, a metodologia qualitativa permitiu a investigação e questões selecionadas em grande profundidade com cuidadosa atenção aos detalhes, contexto e particularidades (Patton 2015).

A diretriz para estas entrevistas foi um guia de entrevista pré-planeado (Anexo IV) para dirigir a interação e baseou-se predominantemente em questões abertas (Sparkes & Smith 2014).

As entrevistas, de carácter voluntário, foram realizadas numa sala privada do edifício da formação num ambiente familiar e de fácil acesso aos estudantes. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio e conduzidas pela docente da turma. Posteriormente, foram transcritas na íntegra. Por fim, todo o conteúdo das transcrições foi ouvido e lido várias vezes para evitar erros de transcrição.

Toda a intervenção se fez acompanhar de notas de campo através de um diário de bordo preenchido no próprio dia da sessão.

Participantes

O tamanho da amostra é flexível permitindo ser ajustado e adaptado com base no que é aprendido através do trabalho de campo. Normalmente depende dos objetivos do estudo, por que razão é que foram definidos, como serão usados os resultados, e que recursos (incluindo tempo) os investigadores têm para o estudo, sendo que não existem regras para o tamanho da amostra na investigação qualitativa (Patton, 2015).

A amostra do estudo contou com algumas características que permitissem aos investigadores acompanhar os participantes ao longo de todo o processo (fase I e II da intervenção I) e atingir o objetivo principal do estudo (Silverman, 2017).

Foram estabelecidos três critérios para a seleção amostral: a) participantes que completaram três entrevistas ao longo da intervenção (3.º, 4.º e 5.º semestres do curso); b) participantes que foram observados na qualidade de professores a ensinar a disciplina de Educação Física junto de um grupo escolar com um instrumento de observação específico TARE 3.0 (instrumento descrito no Capítulo IV); e c) ter disposição para participar em todas as fases do processo de investigação.

Deste modo, 15 participantes envolvidos no PFICP do Pólo de Baucau foram selecionados (11 do género feminino e 4 do género masculino), sendo que cada participante passou por três momentos de entrevista ao longo do processo de recolha de dados, o que permitiu obter um universo de 45 entrevistas semiestruturadas.

Não foi possível garantir o equilíbrio de género dadas as características dos estudantes do curso. Efetivamente, a maioria da população a frequentar este curso universitário era do género feminino.

Ética, validade e fiabilidade

Antes de iniciar a aplicação do MRPS e posterior recolha de dados, todo o desenho do estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A informação sobre o conteúdo e objetivos do estudo foi partilhada com todos os participantes e a confidencialidade foi garantida, tendo sido informados que os dados seriam usados exclusivamente para fins académicos.

Foram feitas algumas considerações metodológicas de modo a fortalecer a fiabilidade deste estudo, incluindo a triangulação da categorização, análise de conteúdo e análise da codificação (Sparkes & Smith, 2014). Dois investigadores trabalharam separadamente para estabelecer validade interna. Para a fiabilidade inter-codificador, duas codificações independentes foram realizadas a partir de duas entrevistas cumprindo o pressuposto de 10% a 20% da amostra total (Neuendorf, 2017). O cálculo da fiabilidade foi feito com o *NVivo 11* através da “Comparação de Codificação”, sendo considerado o parágrafo como unidade de análise. O grau de concordância foi calculado através do *Kappa de Cohen* .80 em todas as categorias, $p < .001$ (Siegel & Castellan, 1988) evidenciando uma concordância muito boa (Landis & Koch, 1977).

Análise dos dados

De acordo com o objetivo deste estudo, as entrevistas foram realizadas para permitir aos participantes expressar as suas emoções e perceções do valor do MRPS na sua formação de professores, reforçando a perspetiva de Patton (2015), de que entrevistar com um instrumento que proporciona aos respondentes estímulos amplamente abertos demora muito tempo.

As entrevistas foram realizadas sem comprometer as descrições das emoções, pensamentos e intenções dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para preservar o comportamento verbal e não-verbal e foram transcritas na globalidade. Usou-se o software *NVivo 11* para ajudar a organizar e armazenar todos os dados (Patton, 2015).

Para a definição das categorias, foi feita uma análise dedutiva e indutiva, sendo garantida a concordância entre os dois investigadores. Foi possível reunir investigação e literatura prévia para a definição das categorias pré-definidas (Escartí et al., 2005; Sparkes & Smith, 2014; Suelves, 2007) e enfatizar a riqueza do próprio discurso dos estudantes na definição das categorias emergentes (Sparkes & Smith, 2014).

Como categoria pré-definida, este estudo considerou “Aprendizagem e Mudanças”, sendo as suas subcategorias “Aprendizagem e mudanças em nós próprios”; “Aprendizagem e mudanças nos outros”; e “Aprendizagem e mudanças em nós próprios pelos outros”. Como categorias emergentes, foi possível identificar a categoria principal de “Avaliação do MRPS” com as seguintes subcategorias “Níveis de responsabilidade”, “Pontos fortes e fracos do modelo” e “Aspetos culturais”.

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, importa clarificar que as afirmações que são apresentadas neste estudo nem sempre corresponderão a uma tradução direta da narrativa dos participantes. Este facto está relacionado com a língua nativa da maioria dos alunos do estudo – a sua língua nativa é o Tétum, alguns deles compreendem e falam português razoavelmente bem, os outros tiveram o auxílio de um indivíduo nativo (também estudante) que esteve presente apenas na primeira ronda de entrevistas e traduzia para Tétum as perguntas e depois para português as respostas caso fosse necessário.

No entanto, importa salientar que quando o entrevistador ou os entrevistados pareciam ter alguma dúvida sobre alguma ideia ou sentimento, a pergunta foi reformulada de modo a garantir a compreensão por ambas as partes.

Apesar de, durante as entrevistas, o investigador usar uma linguagem clara, objetiva e o mais próximo possível à dos participantes para evitar esta

dificuldade da oralidade, quando os estudantes compreendiam a pergunta, mas davam respostas breves ou respostas que não iam ao encontro da pergunta, como “Sim”, “Não”, “Eu gosto”, “Eu não gosto” ou outras que surgiam sem justificação/ argumentos associados, foi tomada a decisão de não codificar. Deste modo, estabeleceu-se um critério de codificação que qualquer resposta para cada questão teria de ser expressa com exemplos.

3.2.3 – Apresentação e discussão dos resultados

Procurando compreender as contribuições do MRPS para a formação de professores, organizou-se os resultados em três partes diferentes, ainda que complementares, dada a iniciação e carácter prático com o qual os participantes demonstraram as suas aprendizagens, bem como as mudanças comportamentais reveladas. Os participantes assumiram-se como ativos ao longo da formação, portanto avaliaram a intervenção através dos pontos fortes apontados e os pontos que mereceram reflexão, sendo impossível a dissociação de uma terceira parte, os aspetos culturais.

O facto de os participantes terem experienciado a aprendizagem de desporto com uma metodologia exclusivamente experiencial revelou-se um ponto muito importante. A prática permitiu melhorias significativas a nível físico-motor e também no que diz respeito à questão da saúde “porque através da aula de Educação Física podemos treinar e pensar e a minha doença diminuiu (H., 5.ºS, sexo feminino). O facto de não se introduzirem aulas teóricas no ensino das diferentes modalidades desportivas por si só já era uma inovação “Sobre o voleibol, também o futsal, basquetebol e outros que também aprendemos. Em Timor-Leste, a aprender mas só teoria” (C., 3.ºS, sexo masculino), “uma das turmas já me pediu para marcar uma aula extra de aeróbica (embora não seja a modalidade da turma) têm consciência que querem a aprender” (DB, sessão 22, 3.ºS).

Mais frequentemente mencionadas pelos participantes foram as mudanças comportamentais e de atitudes, que os irão ajudar no futuro enquanto professores e cidadãos “se eu não chegar atrasada e completar os

objetivos posso mudar a minha atitude, talvez no ano passado vi, não tenho muita responsabilidade, mas através dos objetivos posso melhorar isso” (H., 4.ºS, sexo feminino); “Durante as aulas de EF sobre responsabilidade aprendi como ser responsável no trabalho e também como ser responsável quando no futuro seremos professores e teremos de assumir responsabilidades com os alunos (D., 3.ºS, sexo masculino).

As melhorias e mudanças no comportamento foram sentidas pelos próprios participantes “até ao liceu nunca me preocupava com o que acontecia, mesmo os problemas, (...) não me preocupo com nada, nunca pensava responsabilmente para a minha vida ou para mim, mas quando aprendi em EF sobre os objetivos, aos poucos já comecei a mudar a minha atitude em relação à responsabilidade (H., 3.ºS, sexo masculino). Mas as melhorias e mudanças de comportamento também foram referidas quando falavam sobre outros colegas “muitos estudantes que mudaram [comportamentos e atitudes] do 3.º para o 4.º semestre através da metodologia II de EF eu acho que ajuda todos os alunos porque se pratica o projeto em outra escola, obriga a falar a língua portuguesa” (T., 4.ºS, sexo masculino); “todos participam e nesta participação o líder também tem de dar coragem, (...) todos os colegas participam no projeto, nas atividades que desenvolvemos nos projetos, no início alguns colegas (...) não dão importância, (...) mas depois chamei-os à atenção, e começaram a mudar a sua atitude” (D., 5.ºS, sexo masculino).

Por fim, as melhorias e as mudanças comportamentais foram observadas nos participantes por outros colegas ou por professores “existem colegas e também alguns professores que me dizem que já melhorei alguma atividade ou (...), outra disciplina (H., 3.ºS, sexo masculino); “na minha equipa, o meu líder diz que já atingi alguns objetivos” (T., 5.ºS, sexo masculino).

A aquisição e consolidação dos níveis de responsabilidade foi um dos indicadores de aprendizagens e mudanças no comportamento dos alunos. Chama-se a atenção para a interpretação dos dados relativamente aos níveis de responsabilidade, a qual deve ser cuidada ao ponto de não ser “fixado” um nível de responsabilidade à percepção dos participantes após a entrevista, uma

vez que, o guião da entrevista não teve esse propósito de contemplar e atribuir diretamente um nível de responsabilidade.

Os resultados do estudo indicaram que a intervenção esteve de acordo com o que foi delineado previamente para a aquisição de níveis de responsabilidade durante as sessões em cada um dos semestres (3.1.2 Descrição da intervenção), o que pode ser observado através da frequência dos discursos dos participantes (Tabela 10) em cada semestre.

Tabela 10 – Codificação de frequência dos discursos dos participantes na categoria de níveis de responsabilidade

Níveis de responsabilidade	3.º semestre	4.º semestre	5.º semestre
Nível 1 - Respeito pelo direito e sentimentos dos outros	3	6	5
Nível 2 - Participação e esforço	6	5	10
Nível 3 - Autonomia	10	9	18
Nível 4 - Liderança e ajuda aos outros	14	33	46
Nível 5 - Transferência (fora da sessão)	14	22	62

Assim, verificou-se que a frequência dos discursos no terceiro semestre, apesar de não ter sobressaído em nenhum nível de responsabilidade em particular, não deve ser ignorado o facto de que, em intervenções futuras se deva fazer uma abordagem mais profunda do nível um e dois de responsabilidade.

Relativamente ao quarto semestre verificou-se uma maior incidência dos discursos (33) no nível quatro de responsabilidade, o que foi de encontro à programação para este semestre através de metodologias de ensino por pares, na elaboração do projeto de intervenção na e para a comunidade no quinto semestre. Neste último semestre, os discursos dos alunos incidiram no quinto nível de responsabilidade ao reportarem a importância do projeto nas suas vidas futuras “de uma forma unânime aplaudiram e reconheceram o projeto como uma atividade muito interessante e importante para o futuro” (DB, sessão, 5.ºS).

No que se refere à transferência das experiências para fora da sessão “eu aprendi sobre autonomia através destes objetivos, é como uma pessoa que nos regula para fazer alguma coisa (...) eu tornei-me mais responsável (...) nas atividades como na EF e também noutras disciplinas” (D., 5.ºS, sexo masculino); “eu cuidava dos meus colegas e também com os meus elementos do grupo quando fomos realizar o nosso projeto (V., 5.ºS, sexo feminino); “antes era sempre preguiçoso, nunca trabalhava, muito preguiçoso, por exemplo quando ia à casa de banho, não é que não queira, quando não havia água pedia às minhas irmãs para trazer e depois só tomava banho, agora vou buscar quando não há” (H., 4.ºS, sexo masculino); “eu sou um líder por isso tenho a máxima responsabilidade por outros colegas não só na aula de EF mas nas outras disciplinas como por exemplo matemática” (C., 5.ºS, sexo masculino).

Contudo, como reportado no estudo desenvolvido por Escartí et al. (2005), os níveis de responsabilidade não têm uma tendência linear e ascendente “acho que a maneira do professor era boa, mas (...) é melhor que o professor não diga ao líder para justificar, porque quando o professor diz ao líder para justificar isto causa um pequeno problema porque alguns colegas não aceitam (AP., 5.ºS, sexo feminino). O mesmo foi sentido e reportado no diário de bordo “pedi para fazerem uma ativação funcional, corrida à volta dos três campos, para testar o esforço dos alunos e, tal como eu previa houve um brincalhão (...) é claro que na reunião de grupo veio à baila este assunto (...) penso que tenho de lhe atribuir mais responsabilidade em pequenas tarefas” (DB, sessão 26, 3.ºS).

Relativamente à avaliação do modelo, de forma geral e unânime, os participantes revelaram que a sua experiência foi significativa e marcante como se observou nos discursos dos alunos “eu adorei porque embora esta disciplina tenha menos horas que as outras disciplinas, mas realiza-se mais atividades do que nas disciplinas com mais horas, por isso para mim está tudo perfeito” (N., 5.ºS, sexo feminino); “eu acho que a EF pode aprender com esta formação, é muito importante porque a atividade ensina sobre a teoria para ensinar mas agora também já temos oportunidades muito boas, já temos muitas

experiências na prática (L., 3.ºS, sexo feminino); “esta experiência é boa para aplicar no futuro quando for professor e também útil para mim, o meu objetivo é ajudar os colegas que ainda não compreendem, tanto dentro ou fora da aula, posso explicar aos outros embora os meus colegas não entendam, não saibam nada, têm pontos fracos... porque na forma de ensinar o professor é bom por isso eu quero seguir quando for para o estágio quero fazer um trabalho igual enquanto professor” (D., 3.ºS, sexo masculino); “gosto muito da formação de professores porque já treino como vou ser líder e como vou atingir a responsabilidade com o grupo ou com o próximo ano” (H., 4.º semestre, sexo feminino); “posso levar a experiência enriquecedora (...) positiva (...) a estratégia que o professor deu é não desaparecer mas é algo importante para nós quando nos tornarmos professores” (C., 5.ºS, sexo masculino).

Por outro lado, os participantes também indicaram os aspetos da intervenção que deviam ser sujeitos a reflexão, e o facto de ser um estudo longitudinal permitiu que algumas das sugestões apresentadas no final do semestre pudessem ser ajustadas no semestre seguinte como “por exemplo, fazer alguma coisa, por exemplo fazer um jogo amigável entre alunos do INFORDEPE ou outras escolas” (C., 4.ºS, sexo masculino). Este jogo amigável foi realizado em Maliana no semestre seguinte.

“No 6.º semestre é melhor treinar mais o corfebol e *rugby*” (H., 4.ºS, sexo feminino); “a professora dar-nos mais atividades” (J., 3.ºS, sexo feminino). No semestre seguinte conseguiram-se realizar algumas aulas extracurriculares destas modalidades. Também foram anotados e refletidos aspetos característicos da docente “A forma de ensinar da professora, ela fica muito zangada quando os alunos não cumprem” (S., 3.ºS, sexo feminino).

As políticas educativas também foram criticadas pelos participantes “aumentar mais horas porque esta aula uma vez por semana para nós é pouco tempo para aprender (...) apenas aumenta mais não é mudança” (T., 4.ºS, sexo masculino).

É oportuno lembrar que no processo de formação de professores os alunos trazem um conjunto de representações sobre a profissão de professor e

que são apropriadas durante a sua passagem pelo sistema, desde alunos da escola básica até mais tarde no ensino secundário (Mesquita, 2011).

Nesta linha de pensamento, compreende-se que o ensino da Educação Física em Timor-Leste tenha uma componente teórica muito forte que, na opinião dos professores de Educação Física timorenses (Capítulo II) é em demasia, devido à falta de formação dos professores para a aplicação de uma metodologia prática, à falta de referências ao longo da formação e, sobretudo, à falta de material de ensino (Baptista et al., 2017).

Isto também influenciou os participantes de que, embora tenham considerado a abordagem prática um aspeto muito positivo da intervenção, houve ainda 50% (8 de 15) dos participantes que apontaram a falta de teoria no ensino de Educação Física como um ponto fraco “o que menos gostei da prática é que não há teoria (...) antes da prática é necessário haver a teoria para nós termos uma ideia” (D, 4.ºS, sexo masculino).

Em contrapartida, os participantes também criticaram “o modelo do professor mais velho” apresentando um ponto de vista diferente e indo ao encontro dos interesses e necessidades do país, afirmando que uma mudança nas práticas educativas é necessária em relação à disciplina de Educação Física:

Os professores mais velhos parecem não gostar desta implementação, porque a maneira dos professores mais velhos não era boa para nós porque na realidade (...) as suas instruções não são boas, às vezes só dão instruções nas modalidades de voleibol, futebol porquê? Porque os alunos já sabem como vão jogar e o professor só vê e de cada vez senta-se lá fora, a fumar um cigarro, apenas a ver quem joga e não tem responsabilidade
(H., 4.ºS, sexo masculino).

Apresentando Timor-Leste uma realidade tão particular, como mencionado no Capítulos II, os participantes não se sentiram alienados da sua cultura ao mencionar a contribuição da intervenção para o seu desenvolvimento da língua portuguesa.

A sua importância reside no facto de ser uma das duas línguas oficiais do país, embora sendo falada apenas por uma minoria da população (MEDTL,

2011a, p. 20). Os participantes revelaram que o MRPS os ajudou, devido às estratégias estabelecidas com a professora, para uma melhor compreensão e comunicação da Língua Portuguesa “aprendi muitos objetivos por exemplo falar a Língua Portuguesa, uma propriedade muito importante para nós todos” (N., 5.ºS, sexo feminino).

3.2.4 – Conclusões

Foi proposto neste estudo analisar as percepções e preocupações de estudantes universitários, enquanto futuros professores, relativamente às suas experiências de aprendizagem no que concerne à disciplina de Educação Física. Além disso, também se pretendeu identificar as percepções dos estudantes sobre os pontos fortes e a refletir de uma intervenção baseada no MRPS no âmbito de uma formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em Timor-Leste.

O MRPS serviu como um recurso que apoiou o ensino de Educação Física, de acordo com a LBE de Timor-Leste, que refere que as políticas educativas devem promover “o desenvolvimento global, completo e harmonioso da personalidade dos indivíduos, encorajando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos” (MEJD, 2008, p. 2642).

O presente estudo também se alinou com o PENE (MEDTL, 2011b) onde se refere que um objetivo importante até 2030 é aumentar o número de professores devidamente qualificados para o exercício do ensino.

Em relação à avaliação deste tipo de intervenção pedagógica, baseada na aprendizagem experiencial, este estudo demonstrou ser uma experiência muito enriquecedora para todos os participantes, e a maioria mencionou como positivo o facto de o processo ter sido implementado com uma metodologia prática, embora 50% dos participantes também tenham apontado que a teoria como metodologia de ensino da Educação Física deverá aparecer como complemento à prática no ensino de Educação Física.

A aplicação do MRPS demonstrou ser uma mais-valia para o desenvolvimento da língua portuguesa, uma vez que a oralidade fez parte da lição e, em especial, nos momentos de discussão em grupo.

Uma das limitações mais referidas pelos participantes não está diretamente ligada à implementação do MRPS, mas sim de certa forma, às políticas educativas inerentes ao sistema já implementado, referindo que o número de horas por semana atribuídas para a disciplina de Educação Física deverá ser aumentado.

Em conclusão, parece ser crucial para o governo de Timor-Leste, ao refletir sobre as políticas educativas, considerar que as universidades preparam os professores para responder às exigências das escolas, dos professores, dos alunos e pais, mas isto também implicará que as universidades sejam capazes de desenvolver competências de pensamento crítico e flexibilidade nos seus estudantes e futuros professores, de modo a serem capazes de lidar com diferentes experiências e contextos ao longo da sua carreira, ou seja, os professores deverão ser capazes de funcionar no sistema atual mas, ao mesmo tempo, deverão ser capazes de questionar e agir como indivíduos ativos de modo a mudar e transformar a sua praxis dentro do ensino da Educação Física.

No próximo capítulo fez-se um acompanhamento dos alunos, agora na qualidade de professores no exercício das suas funções docentes, nomeadamente na aula de Educação Física, de modo a compreender se estes professores aplicaram as estratégias aprendidas que visam promover a responsabilidade pessoal e social nos seus alunos.

CAPÍTULO IV

AS ESTRATÉGIAS BASEADAS NO MRPS

CAPÍTULO IV

AS ESTRATÉGIAS BASEADAS NO MRPS

4.1 – As diferentes estratégias utilizadas nas aplicações I e II do MRPS em Timor-Leste

A intervenção baseada no MRPS envolveu um conjunto de estratégias que se centram em criar oportunidades de aprendizagem que conduzam os estudantes através de experiências desportivas à aquisição de valores como o respeito, o esforço, a cooperação, a autonomia e a liderança (Holt & Jones, 2008).

Atribui-se ao professor a maior fatia de responsabilidade num ambiente física e psicologicamente seguro durante a sessão, uma vez que é ele quem decide o que é feito, como e por quem. Assim, o estabelecimento de comportamentos e atitudes aceitáveis ou reprováveis pelo professor revelam-se fortes influências para os seus alunos agirem dentro e fora da sessão.

Com este pensamento firme, se as estratégias utilizadas pelo professor possuírem uma intencionalidade, para além do alcance de uma melhor performance técnica e tática ou de um melhor rendimento através da organização de exercícios, poderão também conduzir e contribuir para um desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.

Neste sentido, as estratégias que foram sendo utilizadas em ambas as intervenções I e II (Figura 1) para a promoção do desenvolvimento pessoal e social encontram-se abaixo identificadas e desenvolvidas, com exemplos práticos de situações vivenciadas e reveladas nos diários de bordo.

Colocar os alunos em primeiro lugar é considerada a regra chave do MRPS (Hellison et al., 2000). Esta estratégia procura valorizar o aluno enquanto indivíduo e, por isso, o professor não se restringe apenas a escutar o que os alunos verbalizam, mas recebe as suas sugestões e contribuições para a sessão. O que não significa que se aceite tudo e se ponha em prática. A ideia

a transmitir é que se receba todas as sugestões, críticas e, conseqüentemente, se justifique a razão pela qual se exclui ou, sempre que seja viável, proporcionar que de facto aconteça e, juntamente com os alunos, se conclua que não foi o melhor por determinadas razões.

Exemplo: “O aluno ficou contente porque na última aula veio falar comigo e fez algumas sugestões e eu tomei em consideração na aula seguinte. Na aula seguinte eu deixei que ele organizasse o exercício mas, no encontro de grupo, chegamos à conclusão que não era o melhor exercício” (DB, sessão 7, 3.ºS).

O aumento progressivo de responsabilidade tem sido alvo de várias estratégias que acompanharam várias intervenções baseadas no MRPS (Hellison, 2011; Hellison & Wright, 2003). Nesta estratégia procura-se que, em cada sessão, os alunos descubram formas de manifestar a atenção e compreensão dos problemas dos outros, ajudando-os a progredir nos níveis de responsabilidade fazendo com que, direta ou indiretamente, haja um aumento progressivo de responsabilidade.

Exemplo: para a concretização do projeto no quinto semestre da formação, os alunos foram responsáveis por escolher a escola; contactar o diretor e “convencê-lo” a reunir no Centro de Formação (diretores e professores das escolas públicas foram um pouco resistentes a este convite pelo facto de serem contactados, mesmo com uma carta formal e assinada, pelos alunos do Centro ao invés de serem contactados pelo diretor do Centro); preparar os materiais em função do que haviam planeado no semestre anterior e, mais importante, assumirem a função de professor em atividades físicas na comunidade.

A definição de metas para a sessão, como para fora dela (Anexo IX), constitui-se um princípio norteador para o desenvolvimento de competências nos alunos e, não menos importante, pode incutir estilos de vida saudáveis (Amade-Escot & Amans-Passaga, 2007; Morgan & Morgan, 2011) .

O estabelecimento de metas deve ser exequível e com diferentes graus de dificuldade alcançando, desta forma, todos os alunos. As metas devem ser direcionadas, maioritariamente para a sessão, mas sem excluir a possibilidade

de as colocar num patamar ainda mais elevado, isto é, extensíveis a fora da sessão. Por sua vez, as metas devem enquadrar um registo motor, assim como para os níveis de responsabilidade.

Exemplos: para o nível I “Durante o jogo respeito as decisões do árbitro, dos colegas e da professora”, transpondo para o nível II “Correr 10 minutos sem parar”, enfatizando sempre o nível III “Fazer todos os exercícios até ao fim mesmo que os alunos estejam fora do campo visual do professor”, enaltecendo a importância do nível IV na vida em sociedade “Escolher um colega que não aguenta correr 10 minutos e treinar com ele” e, por último, menos controlado pelo professor mas, também por isso, mais importante para o desenvolvimento dessas competências para a vida “Ajudar pelo menos um colega de equipa noutra disciplina que tenha mais dificuldade”. Outros exemplos de metas estabelecidas durante as intervenções I e II podem ser consultados no Anexo IX.

As **atividades extracurriculares** pelo seu carácter facultativo, são desenvolvidas por jovens motivados e entusiasmados, sendo um ótimo momento para se desenvolverem níveis de responsabilidade mais avançados. A este propósito, desenvolvem-se relações muito positivas entre os alunos e o professor. Com este tipo de atividades percebe-se o envolvimento e interesse dos alunos pela disciplina, surgindo naturalmente a oportunidade de os alunos superarem novos e diferentes desafios (Wright & Burton, 2008).

Exemplo: o facto de a intervenção I ter sido prolongado bastante no tempo, ter sido realizada em Baucau onde a maioria dos alunos já independentes dos pais vivia em casas alugadas, por si só criava mais disponibilidade dos alunos para este tipo de atividades, muitas delas escolhidas e sugeridas pelos próprios, como por exemplo a dança aeróbica, ou sugeridas pela professora, como por exemplo a ginástica acrobática e a natação. A atividade extracurricular de maior impacto foi, sem dúvida, o torneio interturmas e por género, descrito com mais detalhe no Subcapítulo 3.1.

O **planeamento** considerado aqui como estratégia pelo facto de ter envolvido os alunos em parte da sua realização. Obviamente, que esta estratégia é mais adequada na aplicação do MRPS na formação inicial de

professores por fazer parte dos conteúdos do curso/ das unidades curriculares (Metodologia do Ensino da Educação Física I e II).

Esta estratégia de os alunos colaborarem no próprio planeamento para a intervenção ajuda-os a compreender e justificar as tomadas de decisão, a aceitar as consequências vindas dessas decisões, a estabelecer prioridades.

Exemplo: a planificação quase exclusiva dos alunos, de um projeto a implementar para e na comunidade. Aqui, os estudantes decidiram os dias em que se propunham implementar, os materiais necessários e todas as atividades a realizar, como descrito com mais detalhe no Subcapítulo 3.1.

O **uso de desenhos e fotos colados na parede** permite que seja estabelecido um contato visual e um reforço constante para os comportamentos e atitudes esperadas para a sessão. Este tipo de estratégias direciona-se para uma população mais infantil. Contudo, dado o curso ser orientado para a formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, fez sentido a sua utilização.

Exemplo: a construção de uma pirâmide com os cinco níveis de responsabilidade, em ponto grande e em cartão resistente.

Outras estratégias implementadas durante as intervenções encontram-se descritas na parte I do instrumento TARE 3.0, no Subcapítulo seguinte (4.2).

4.2 – Observação das estratégias utilizadas para o ensino da responsabilidade pessoal e social: Um estudo comparativo entre professores com e sem intervenção do MRPS em Timor-Leste¹⁰

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram” (Jean Piaget 1896-1980)

4.2.1 – Introdução

Sendo a relação entre a Educação Física e a saúde muito antiga, a justificação da Educação Física na escola e a sua concretização de uma forma prática é legítima.

No entanto, conduzir a Educação Física na escola com base só na sua ligação à saúde pode ser eticamente irresponsável, caso a Educação Física não seja enquadrada numa estrutura normativa mais abrangente, que se articule com finalidades pessoais, sociais, culturais e humanas.

A Educação Física é educativa quando coloca dificuldades, desafios, tarefas e exigências, quando obriga a observar regras e ao relacionamento com o outro, quando recorre ao melhor rendimento de cada um e da equipa, quando causa situações de alegria e de frustração (Mesquita & Bento, 2014).

Trata-se, então, de utilizar modelos de intervenção pedagógica que permitam que a Educação Física ocupe um lugar único e insubstituível na formação do aluno.

Um dos modelos de intervenção pedagógica na Educação Física implementa-se através do MRPS, que pelas suas estratégias intrínsecas cria oportunidades para que os alunos desenvolvam a responsabilidade pessoal e social, ao mesmo tempo que aprendem as habilidades motoras, permitindo aos

¹⁰ Este Subcapítulo originou um artigo com a referência: Baptista, C., Santos, F., Pereira, A., Corte-Real, N., Dias, C., Dias, T., Martinek, T., Regueiras, L., & Fonseca, A. (in press). Formação de professores em Timor-Leste: Um modelo assente na responsabilidade pessoal e social através da educação física. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*.

jovens adquirir uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social que enfrentam (Hellison & Martinek, 2006).

O presente estudo procurou perceber se os professores com experiência no MRPS ao lecionarem Educação Física e após dezasseis meses sem qualquer ligação ao MRPS implementaram as estratégias pedagógicas relacionadas com o ensino da responsabilidade pessoal e social nas suas aulas.

Pretendeu-se analisar as diferenças entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) na implementação das estratégias para o ensino da responsabilidade durante uma aula de Educação Física, assim como nos comportamentos dos professores e dos alunos.

4.2.2 – Metodologia

Participantes

As decisões acerca da amostra foram tomadas de acordo com o propósito do nosso estudo (Patton, 2015). Assim, os critérios para selecionar o GE incluíram: (a) os professores terem participado no PFICP e no programa de intervenção baseado no MRPS, (b) os professores terem seguido o protocolo completo, isto é, terem realizado três entrevistas (durante a fase I da intervenção I), (c) os professores terem sido observados com o instrumento TARE 3.0 em contexto profissional. Para a inclusão do GC os professores tiveram que: (a) terem participado no PFICP sem uma intervenção baseada no MRPS, (b) terem sido observados com o instrumento TARE 3.0 em contexto profissional, (c) terem lecionado no mesmo tipo de escola e, sempre que possível, no mesmo ano de escolaridade que os professores do GE.

Fizeram parte deste estudo 21 escolas de 11 municípios (Baucau, Liquiçá, Manufahi, Oecusse, Aileu, Manatuto, Dili, Cova Lima, Viqueque, Lautém e Ermera). Foram feitas observações no período entre abril e agosto de 2016 em dois tipos de escola: Escola Pública e CAFE.

No total, participaram neste estudo 30 professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Tabela 11) com uma média de idades de 27 anos ($M = 27$, $DP = 1.87$). Enquanto o GE compreendia 15 professores (11 mulheres e quatro homens) com experiência no MRPS, os 15 professores do GC (oito mulheres e sete homens) estavam inseridos no mesmo projeto de cooperação (i.e., PFICP), mas não participaram durante a sua formação inicial no MRPS. As finalidades do estudo foram transmitidas de forma clara e objetiva a todos os participantes, sendo também veiculado que poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer penalização. Este estudo foi aprovado pelo comité de ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Tabela 11 – Caracterização da amostra

<i>Grupo</i>	<i>Tipo Escola</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>
<i>Experimental</i>	<i>CAFE</i>	<i>F</i>	7
	<i>CAFE</i>	<i>M</i>	1
	<i>Total CAFE</i>	-	8
	<i>Pública</i>	<i>F</i>	4
	<i>Pública</i>	<i>M</i>	3
	<i>Total Pública</i>	-	7
	<i>Total GE</i>	-	15
<i>Controlo</i>	<i>CAFE</i>	<i>F</i>	3
	<i>CAFE</i>	<i>M</i>	5
	<i>Total CAFE</i>	-	8
	<i>Pública</i>	<i>F</i>	5
	<i>Pública</i>	<i>M</i>	2
	<i>Total Pública</i>	-	7
	<i>Total GE</i>	-	15

O instrumento ***Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE 3.0)***

O instrumento de observação utilizado, o TARE, foi desenvolvido por Wright e Craig (2011) com o objetivo de verificar a fidelização na implementação de estratégias de ensino da responsabilidade pessoal e social baseadas no MRPS (Wright & Craig, 2011). Apesar da sua criação relativamente recente, a utilização do TARE tem vindo a crescer, tendo já sido aplicado na formação contínua de professores (Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015; Lee & Choi, 2015; Richards & Gordon, 2016) e em contexto pós-escolar (Cryan & Martinek, 2017; Wright, 2012; Wright et al., 2012), de formação de treinadores (Wright et al., 2016), de terapia recreacional (Coulson et al., 2012) e na Educação Física (Escartí et al., 2012; Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015). Além disso, já foi adaptado na cultura espanhola (Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015) e na portuguesa designado por TARE 3.0 (Santos et al., in press).

No contexto em que se insere a presente investigação, considerando que toda a formação no PFICP foi ministrada em português, por docentes portugueses, bem como, o facto de os investigadores também serem portugueses, o presente estudo recorreu à versão portuguesa TARE 3.0 (Santos et al., in press).

O TARE 3.0 (Anexo X) encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte refere-se a nove estratégias de ensino que devem ser observadas e registadas, minuto a minuto, durante a aula/ sessão: 1) promove o Modelo de Respeito (MR) – o professor dá um exemplo de comunicação respeitosa, apropriada e incondicionalmente positiva, numa comunicação com todo o grupo ou individualmente, sem usar agressividade verbal, física ou psicológica e, ainda, sem nunca ridicularizar a opinião ou intervenção de cada aluno; 2) Estabelece Expectativas (EE) – o professor refere expectativas comportamentais explícitas no início da sessão, durante a conversa de consciencialização ou durante a aula, incentivando sempre o aluno a controlar o seu comportamento, ou a não se envolver em confusões durante os jogos

(estas expectativas relacionam-se com o treino de habilidades, com práticas de segurança, ou com regras e procedimentos ou de etiqueta, como não perder a paciência/ controlo no jogo); 3) proporciona Oportunidades de Sucesso (OS) – o professor estrutura a aula de modo a que todos os alunos tenham oportunidade de participar com sucesso e serem incluídos, independentemente das diferenças individuais que os caracterizam (no contexto específico de Timor-Leste, considerou-se uma estratégia de oportunidade de sucesso sempre que alunos de ambos os géneros, mesmo que separados por um intervalo de espera na execução dos exercícios, tivessem oportunidade de realizar o exercício com sucesso durante a sessão prática); 4) estimula a Interação Social (IS) – o professor programa as atividades de forma a promover uma interação social positiva entre os alunos através da cooperação, do trabalho em equipa, ou da resolução de problemas e de conflitos; 5) Atribui Tarefas (AT) – o professor atribui responsabilidades ou tarefas específicas aos alunos para facilitar a organização do modelo ou de uma atividade específica (e.g., montagem de equipamentos, sinalização de presenças, formação das equipas, registos ou arbitragem de jogos; 6) Promove Liderança (PL) – o professor proporciona oportunidades para que os alunos liderem um grupo de colegas (e.g., treinar uma equipa, demonstrar um exercício para a turma); 7) dá Escolhas e Voz (EV) – o professor proporciona momentos para que os alunos tenham voz ativa em todas as sessões; para isso, em qualquer momento da sessão o professor envolve os alunos em discussões de grupo, sugestões, partilhas de opinião, votações, escolhas individuais e/ ou em grupo; 8) Promove a Avaliação (PA) – o professor permite que os alunos tenham um papel ativo na avaliação, a qual assume a forma de auto e/ ou heteroavaliação, relacionada com o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e atitudes dos alunos, e envolvendo o estabelecimento de objetivos numa negociação entre professor e o aluno; 9) Promove a Transferência (PT) – o professor conversa com os alunos sobre a possibilidade de transferirem e aplicarem o que foi aprendido nas sessões em outros contextos e ambientes para além da sessão. Aqui, o professor inclui aspetos como a importância de manter o autocontrolo para evitar uma discussão depois da escola, ou o interesse no

estabelecimento de metas para alcançar o que se pretende, no desporto e na vida.

A parte II do instrumento TARE 3.0 visa registar, no final da sessão, uma apreciação global dos comportamentos do professor em relação aos temas chave do MRPS. Este registo é feito numa escala *Likert* (0 = nunca, 1 = raramente, 2 = ocasionalmente, 3 = frequentemente e 4 = extensivamente), considerando os temas “integração” (onde a aprendizagem do conteúdo da atividade física não é separada das aprendizagens de responsabilidade pessoal e social), “transferência” (os estudantes demonstram ser responsáveis no âmbito da sessão e em outros contextos, como a escola, o contexto extracurricular ou a comunidade), “*empowerment*” (o professor concede responsabilidade aos estudantes e estes aprendem a reconhecer e a atuar sobre a liberdade e a autodeterminação que têm sobre muitos resultados da sua vida) e a “relação professor-aluno” (considerada a componente principal do MRPS, inclui interações baseadas nas relações pessoais, na construção de experiências, na honestidade, na verdade e na comunicação entre professor e o aluno).

A terceira e última parte do TARE 3.0 destina-se a registar, no final da sessão, uma apreciação global dos comportamentos de responsabilidade e interações dos alunos. O registo é feito numa escala *Likert* (0) *muito fraco*, (1) *fraco*, (2) *moderado*, (3) *forte* e (4) *muito forte* para os comportamentos de “autocontrolo” (onde os alunos, de uma forma geral, não se agredem uns aos outros [verbal ou fisicamente]) e conseguem resolver os conflitos de uma forma pacífica), a “participação” (ao longo da sessão, os alunos tentam sempre fazer os exercícios até ao fim, assumindo os papéis que lhes são sugeridos), o “esforço” (os alunos demonstram vontade em dar o máximo nas atividades propostas e concentram-se em melhorar), a “autonomia” (os alunos permanecem nos exercícios ou tarefas sem a supervisão do professor, rejeitando influências de maus comportamentos ou pressões dos pares) e “ajuda aos outros” (durante a sessão, os alunos ajudam e encorajam os colegas dando feedback positivo).

Treino de observação com o instrumento TARE 3.0

No treino de observadores com o TARE realizado propositadamente para este estudo, utilizou-se, como foi referido anteriormente, a versão portuguesa deste instrumento (Santos et al., in press).

Nesta aplicação seguiu-se o protocolo utilizado noutros estudos (Barrero, 2017; Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015; Wright & Craig, 2011), o qual envolveu uma explicação e clarificação acerca das nove estratégias que compõem a primeira parte do TARE 3.0. Todo o protocolo de preenchimento decorreu num espaço temporal de minuto a minuto. A explicação e clarificação dos conteúdos foram ajustadas e adaptadas ao contexto e à realidade de Timor-Leste.

Uma equipa de quatro observadores visualizou o vídeo de duas aulas de Educação Física completas, lecionadas no mesmo contexto do estudo, com paragens periódicas para discussão das observações que visou a uniformização das estratégias de acordo com o contexto. Quando os observadores já estavam confortáveis com o instrumento, foi realizada uma sessão prática de codificação. No total visualizaram-se seis vídeos de aulas de Educação Física por dois observadores, os quais, de forma independente, codificaram as três partes do instrumento para definirem a fiabilidade intra e interobservadores (Tabela 12).

Fiabilidade

Os *benchmarks* para um nível aceitável de confiabilidade intra e inter observadores (Skalski et al., 2017) são alvo de opiniões variadas, permanecendo os critérios estatísticos para cada variável em debate. Com efeito, não há um padrão único para as estatísticas que devem ser empregadas ou para o valor crítico que deve ser alcançado para uma determinada estatística (Krippendorff, 2013; Neuendorf, 2009). Neste contexto, a estatística Kappa foi considerada como uma opção para analisar os dados da parte I do TARE 3.0 (intervalos de classificação), uma vez que este instrumento decorre de um sistema de codificação binário (observado vs. não observado).

Contudo, esta codificação evidenciou-se como inapropriada para este estudo, porque na estatística Kappa, perante um acordo completo (100%) para alguns indicadores, o indicador Kappa é não confiável (Wright & Craig, 2011). A fiabilidade intra e inter observadores foi então avaliada pelo cálculo da percentagem de concordância entre observações independentes que, tal como no estudo original do TARE (Wright & Craig, 2011), seguiu o exemplo de várias ferramentas de observação bem estabelecidas que usaram classificações por intervalo. Para a fiabilidade inter observador foi necessário proceder à visualização de 20% da amostra total, o que representou para este estudo, uma visualização de seis vídeos de um total de 30 observações (Neuendorf, 2017). O mínimo standard de 80% para a fiabilidade inter observadores foi atingido e reportado em percentagem, de acordo com as observações sistemáticas (Tabela 12). A fiabilidade intra observadores foi calculada por dois observadores independentes com a visualização repetida do mesmo vídeo após uma semana.

Tabela 12 – Fiabilidade inter e intra observadores para as estratégias das observações sistemáticas

	Inter observador (%)						Intra observador (%)	
	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6	O. 1	O. 2
Promove o modelo de respeito	100	94.3	100	91.1	100	100	100	83.7
Estabelece expectativas	83.7	100	100	82.4	83.3	92.2	94.4	77.6
Proporciona oportunidades de sucesso	89.8	83	83.3	94.1	91.7	88.2	95.8	87.8
Estímula a interação social	91.8	84.9	100	100	97.2	100	95.8	89.8
Atribui tarefas	98	94.3	100	91.2	86.1	100	100	100
Promove a liderança	100	100	100	100	100	100	97.2	100
Dá escolhas e voz	100	96.2	100	97.1	100	100	98.6	100
Promove a avaliação	87.8	100	100	92.2	88.9	100	98.6	87.8
Promove a transferência	100	100	100	100	100	100	98.6	100

V. -Vídeo; O. 1-Observador 1; O. 2-Observador 2

Para as secções II e III do instrumento onde foi utilizada uma escala de *Likert*, procurou-se verificar se os diferentes observadores foram ou não consistentes (em vez do valor exato de acordo ou desacordo) (Uebersax, 1992, citado por Hemphill et al., 2015). Neste caso, a percentagem de acordo é reportada dentro da escala de *Likert* com a margem de um ponto da respetiva escala (Tabela 13).

Tabela 13 – Percentagem de acordo inter e intra observador para os temas do MRPS e para a responsabilidade dos estudantes das observações sistemáticas

		Interobservador (%)										Intraobservador(%)					
		Vídeo 1		Vídeo 2		Vídeo 3		Vídeo 4		Vídeo 5		Vídeo 6					
		O. 1	O. 2	O. 1	O. 2	O. 1	O. 2	O. 1	O. 2	O. 1	O. 2	O. 1	O. 2	O. 1	O. 2	O. 1	O. 2
Parte II	Integração	1	1	2	1	0	0	0	1	2	1	1	0	2	1	1	2
	Transferência	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	Empowerment	2	1	2	1	0	0	2	3	2	1	1	0	3	3	1	2
	Relação Professor-Aluno	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Parte III	Autocontrolo	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	2	3
	Participação	3	3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
	Esforço	3	4	4	4	3	2	3	4	3	4	3	4	2	3	4	4
	Autonomia	0	1	3	1	0	1	2	1	2	0	2	1	3	3	1	2
	Ajuda aos outros	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2

O. 1-Observador 1; O. 2-Observador 2

Análise dos dados

Observação – as 30 aulas de Educação Física foram gravadas em vídeo, num contexto profissional e natural dos docentes, para posterior análise. Refira-se que a pesquisa observacional é uma técnica descritiva em que os comportamentos são observados no seu ambiente natural, como a sala de aula ou o ambiente de jogo (Thomas et al., 2015).

TARE 3.0 – o procedimento estatístico utilizado incluiu medidas de tendência central (i.e., média). Para analisar as diferenças na implementação

de estratégias de responsabilidade pessoal e social entre grupos recorreu-se à ANOVA *two-way* multivariada (Maroco, 2011). Como variáveis dependentes foram consideradas as nove estratégias (promove o modelo de respeito, estabelece expectativas, proporciona oportunidades de sucesso, estimula a interação social, atribui tarefas, promove a liderança, dá escolhas e voz, promove a avaliação e promove a transferência) e como fatores foram considerados as variáveis “grupo” (GE e GC) e “tipo de escola” (Pública e CAFE). Não foi incluído o fator sexo devido à disparidade da dimensão amostral neste fator (Tabela 11).

Para analisar a implementação das estratégias de responsabilidade pessoal e social durante as aulas recorreu-se à percentagem, utilizada pelos próprios autores do instrumento TARE (Wright & Craig, 2011), uma vez que o tempo de aula não foi igual para todos os professores, havendo mesmo resultados muito díspares (e.g. tempo de aula de 23 min e de 72 min). As análises estatísticas foram executadas com o software SPSS Statistic (v. 25, IBM SPSS, Chicago, IL). Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a .05.

Notas de campo – as notas de campo foram recolhidas durante as observações (Patton, 2015), assim como em forma de diário de bordo em todos os municípios visitados.

4.2.3 – Resultados e discussão

O presente estudo procurou perceber se professores com experiência no MRPS implementaram as estratégias pedagógicas relacionadas com o ensino da responsabilidade pessoal e social quinze meses após terem sido alvo da aplicação do modelo. Adicionalmente, analisaram-se e compararam-se as estratégias de responsabilidade pessoal e social utilizadas por diferentes grupos de professores timorenses.

Os resultados evidenciaram que, após quinze meses os professores do GE revelaram uma forte ligação ao MRPS, tendo implementado durante a aula de Educação Física as nove estratégias inseridas na parte I do TARE, e.g.,

promove o modelo de respeito, estabelece expectativas, proporciona oportunidades de sucesso, estimula a interação social, atribui tarefas, promove a liderança, dá escolha e voz, promove a avaliação e promove a transferência. Em outros estudos baseados no MRPS em que foram observadas as estratégias para o ensino da responsabilidade pessoal e social através do instrumento TARE também foi reportado a implementação das nove estratégias, o mesmo foi verificado em outros estudos (Coulson et al., 2012; Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015; Wright, 2012).

No que respeita especificamente às variáveis em estudo, realce-se que o “tipo de escola” poderia, a priori, influenciar a implementação de estratégias por parte dos professores que lecionaram no CAFE. Com efeito, esta era uma escola em que os professores timorenses de ambos os grupos, GE e GC lecionaram em parceria pedagógica com professores portugueses, ao invés das escolas públicas em que não possuíam qualquer contato com professores portugueses. Todavia, não foi observado um efeito multivariado estatisticamente significativo no GE entre a escola CAFE e a escola pública (*Wilks's lambda* = .45 $F[9, 5] = 0.69$, $p = .71$, *partial eta squared* = .55, poder do teste = .13). De igual forma, a análise dos efeitos univariados sugeriu não existirem diferenças estatisticamente significativas no GE entre os dois tipos de escolas em todas as estratégias. O mesmo aconteceu no GC, em que não foi observado um efeito multivariado estatisticamente significativo entre a escola CAFE e a escola pública (*Wilks's lambda* = .33 $F[7, 7] = 2.05$, $p = .19$, *partial eta squared* = .67, poder do teste = .34). Na análise dos efeitos univariados não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois tipos de escolas em todas as estratégias. Estes resultados permitem concluir que o tipo de escola não influenciou a implementação de estratégias de ensino de responsabilidade por parte dos professores, em ambos os grupos.

Relativamente à diferença entre grupos na implementação das estratégias, e uma vez controlado o efeito do tipo de escola em ambos os grupos, não foi observado um efeito multivariado estatisticamente significativo em ambos os grupos (*Wilks's lambda* = 4.84, $F[9, 20] = 2.37$, $p = .05$, *partial eta squared* = .52). Refira-se que apesar de o poder do teste (= .76) ter sido

ligeiramente abaixo do recomendado (.80) (Maroco, 2011) não estamos perante um erro do tipo II, pelo que estes resultados se entendem como fidedignos. Por outro lado, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o GE e o GC na análise de efeito univariado nas estratégias “atribui tarefas” e “promove a avaliação”, sendo essas diferenças, em média, 14.6% superiores no GE quando comparado com o GC em “atribui tarefas” e 6.81% superiores em “promove a avaliação” (Tabela 14). Estes dados foram corroborados pelo diário de bordo, como é possível comprovar nos seguintes excertos: “os professores do GE atribuíram, várias vezes, tarefas aos alunos”; “os professores do GE atribuíram tarefas aos seus alunos de montagem de material e estes ajudavam o professor em alguns momentos da aula” (“atribui tarefas”, DB, Manatuto, 2016); “a professora do GE sentou-se em círculo e perguntou a opinião dos alunos sobre os comportamento” (“promove a avaliação”, DB, Viqueque, 2016).

As restantes estratégias foram também implementadas em maior percentagem pelo GE do que pelo GC, embora as diferenças não fossem estatisticamente significativas (Tabela 14). A estratégia com uma maior percentagem de utilização em ambos os grupos foi a “promove o modelo de respeito”, com 99.7% e 97.3%, para o GE e GC, respetivamente, sendo referido que “os professores tocam e falam com carinho para as crianças” (“promove o modelo de respeito”, DB, Aileu, 2016). O mesmo foi reportado por outros estudos em contexto de Educação Física (Escartí et al., 2013; Hemphill, 2015).

A estratégia “promove oportunidades de sucesso” foi a segunda com maior percentagem de utilização (51%). O facto dos professores de ambos os grupos separarem frequentemente os alunos por género, fazendo com que um dos géneros aguardasse inativos pela sua vez, contribuiu para esta baixa percentagem (e.g., “enquanto os rapazes executavam os exercícios, as raparigas esperavam sentadas” (“promove oportunidades de sucesso”, DB, Manatuto, 2016).

Os valores mais baixos, nomeadamente nas estratégias de “promove a transferência”, “dá escolhas e voz” e “promove a liderança” obtiveram

percentagens de utilização de 1%, 2.5%, e 2.9%, respetivamente. Estas estratégias também foram reportadas como as menos utilizadas noutros estudos (Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2012).

Tabela 14 – Diferenças entre o GC e o GE na implementação estratégias para o ensino da responsabilidade (TARE 3.0, parte I)

Variável dependente	Grupos	M (%)	Diferença de médias (GE-GC)	SE	df	F	p	Partial Eta Squared	Poder observado	95% Intervalo de Confiança para Diferença
MR	Experimental	99.7	2.39	2.01	1	1.41	.244	.048	.21	-1.72 6.49
	Controlo	97.3	-2.39	2.01	28		.244			-6.49 1.72
EE	Experimental	3.5	2.39	1.55	1	2.39	.134	.079	.32	-0.78 5.56
	Controlo	1.1	-2.39	1.55	28		.134			-5.56 0.78
OS	Experimental	51.3	7.53	9.88	1	0.58	.452	.020	.11	-12.69 27.76
	Controlo	43.8	-7.53	9.88	28		.452			-27.76 12.69
IS	Experimental	26.2	15.80	9.78	1	2.61	.118	.085	.35	-4.24 35.84
	Controlo	10.4	-15.80	9.78	28		.118			-35.84 4.24
AT	Experimental	17.1	14.55	6.72	1	4.69	.039	.144	.55	0.79 28.31
	Controlo	2.62	-14.55	6.72	28		.039			-28.31 -0.79
PL	Experimental	2.9	1.30	2.42	1	0.29	.595	.010	.08	-3.64 6.24
	Controlo	1.6	-1.30	2.42	28		.595			-6.24 3.64
EV	Experimental	2.5	1.69	1.71	1	0.99	.330	.034	.16	-1.80 5.18
	Controlo	0.8	-1.69	1.71	28		.330			-5.18 1.80
PA	Experimental	6.8	6.81	1.95	1	12.27	.002	.305	.92	2.82 10.79
	Controlo	0.0	-6.81	1.95	28		.002			-10.79 -2.82
PT	Experimental	0.09	0.09	0.09	1	1.00	.326	.034	.16	-0.09 0.28
	Controlo	0.0	-0.09	0.09	28		.326			-0.28 0.09

Comportamento dos Professores

Quando comparada a apreciação global dos comportamentos do professor (parte II do TARE 3.0) entre grupos, foi observado um efeito

multivariado estatisticamente significativo (*Wilks's lambda* = .462 $F[4, .25] = 7.27$, $p = .001$, *partial eta squared* = .54, poder do teste = .99). Pela análise de efeito univariado, verificou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas entre o GE e o GC quanto aos temas “integração”, “transferência” e “empowerment”. Na “integração” verificou-se uma maior evidência de utilização pelo GE [$F(1, 30) = 26.42$, $p < .001$, *partial eta squared* = .49, poder do teste = .99]. Por sua vez, a “transferência” [$F(1, 30) = 5.09$, $p = .03$, *partial eta squared* = .15, poder do teste = .59] foi o tema menos utilizado pelos professores do GE e nunca foi usado pelos professores do GC. Outros estudos também reportaram que a transferência foi um dos temas menos utilizados pelos docentes (Cryan & Martinek, 2017; Escartí et al., 2013; Richards & Gordon, 2016). O tema “empowerment” [$F(1, 30) = 6.40$, $p = .08$, *partial eta squared* = .17, poder do teste = .69] também revelou diferenças entre o GE e o GC, sendo mais evidente a sua utilização por parte dos primeiros. Por sua vez, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na apreciação global do professor entre grupos no tema “relação professor-aluno” [$F(1, 30) = 2.58$, $p = .120$, *partial eta squared* = .08, poder do teste = .34]. Note-se que ambos os grupos fizeram a sua formação no PFICP com docentes portugueses que, por norma, estabelecem relações mais próximas com os alunos do que os professores timorenses. Estes tendem a ser mais autoritários, demonstrando por vezes uma relação mais distante entre professor-aluno. Isto traduz o facto de não haver diferenças estatisticamente significativas no ponto de relações professor-aluno entre o GE e o GC, em que o MRPS não terá exercido influência.

Comportamento dos alunos

Relativamente à apreciação global dos comportamentos de responsabilidade pessoal e social e interações dos alunos, não foi observado

um efeito multivariado estatisticamente significativo entre o GE e o GC (*Wilks's lambda* = .84, $F[5, 24] = 89$, $p = .50$, *partial eta squared* = .16, poder do teste = .26). Na análise univariada também não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de professores em nenhum dos temas da apreciação global dos comportamentos dos alunos “autocontrole”, [$F(1, 28) = 0.03$, $p = .86$, *partial eta squared* = .10, poder do teste = .04], “participação”, [$F(1, 28) = 3.13$, $p = .09$, *partial eta squared* = .001, poder do teste = .05], na “autonomia” [$F(1, 28) = 0.00$, $p = 1.00$, *partial eta squared* = .000, poder do teste = .050], e na “ajuda aos outros” [$F(1, 28) = 0.11$, $p = .75$, *partial eta squared* = .004, poder do teste = .06].

O comportamento dos alunos parece não ter interferido na implementação das estratégias de ensino da responsabilidade por parte dos professores do GE e do GC. Recomenda-se que sejam observadas mais do que uma aula para se tentar perceber as razões que levam a esta não diferença no comportamento dos alunos entre o GE e o GC, já que, no presente estudo, a análise foi efetuada a partir de uma opinião geral do comportamento dos alunos no final da sessão, sendo este número, por vezes, muito elevado. Ainda assim, o valor mais baixo foi atribuído à autonomia, tal como no estudo (Richards & Gordon, 2016). Além disso, futuramente, seria importante fazer o *follow-up* desta intervenção e/ ou introduzir programas de desenvolvimento profissional (formação contínua) baseados no MRPS, tal como mencionado em outros estudos (Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015; Lee & Choi, 2015).

4.2.4 – Conclusões e direções futuras

No presente estudo, os professores com experiências de aprendizagem inseridas no programa de intervenção baseado no MRPS implementaram todas as estratégias para o ensino da responsabilidade pessoal e social nas suas aulas de Educação Física, apesar de algum tempo sem contato com o modelo. Por um lado, foram encontradas diferenças significativas na implementação

das estratégias relacionadas com a atribuição de tarefas e com a promoção da avaliação, as quais foram mais utilizadas pelos sujeitos do GE do que pelos do GC. Quanto à apreciação global dos comportamentos do professor, pode-se evidenciar as diferenças estatisticamente significativas nos resultados do GE ao nível da integração, transferência e *empowerment*. Todavia, o mesmo não se verificou nos comportamentos e interações dos alunos na apreciação global, o que sugere a necessidade de mais observações para perceber as razões que conduziram a tais resultados. Como conclusão, os resultados do presente estudo revelaram, relativamente à aplicação do MRPS na Formação de Professores do 1.º e do 2.º Ciclo Básico (fase II da intervenção I) em Timor-Leste, uma maior e mais significativa utilização das estratégias para o ensino de responsabilidade pessoal e social por parte dos professores com experiência no MRPS (e.g., “poderá ser um pequeno passo na história do ensino da EF, mas já é visível!” (DB, Aileu, 2016).

Por outro lado, o presente estudo trouxe também orientações e direções, nomeadamente das estratégias que devem ser mais desenvolvidas em futuras investigações e intervenções baseadas no MRPS, entre as quais se incluem a “promove a transferência”, “dá escolhas e voz” e “promove a liderança”.

Ao nível da investigação, um ponto a considerar será a observação de cada professor pelo menos duas vezes, no sentido de lhes poder ser dado feedback da sua aula e a oportunidade de alterar e/ ou melhorar o desenvolvimento das estratégias para o ensino de responsabilidade pessoal e social. Este procedimento poderá também permitir verificar a consistência dos comportamentos do professor face aos temas do MRPS e a sua relação com os comportamentos dos alunos. Tal como reportado em outros estudos (Hemphill et al., 2015; Richards & Gordon, 2016) poder-se-ão inserir, em investigações futuras, programas de desenvolvimento profissional contínuo que incluam o MRPS. Por último, não obstante os resultados do presente estudo apresentarem bons contributos para o ensino da Educação Física em Timor-Leste, entende-se a importância de mais estudos com metodologias quantitativas ou mistas que avaliem a implementação e a evolução dos programas de intervenção baseados no MRPS de uma forma holística,

reportando, se necessário, uma compilação de estudos (Escartí et al., 2012) e contribuindo desta forma para um aumento e aprofundamento da literatura neste tema.

CAPÍTULO V

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO PERSONAL AND
SOCIAL RESPONSABILITY QUESTIONNAIRE (PSRQ) PARA
ESTUDANTES TIMORENSES

CAPÍTULO V

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO PERSONAL AND SOCIAL RESPONSABILITY QUESTIONNAIRE (PSRQ) PARA OS ESTUDANTES TIMORENSES

5.1 – Introdução

Nos últimos anos, a comunidade científica tem transmitido a ideia de que a atividade física é um ambiente favorável ao desenvolvimento psicológico e social dos jovens (Weiss, 2016). Todavia, a prática do desporto por si só não produz automaticamente o desenvolvimento de valores pessoais e sociais (Escartí et al., 2011). A prática desportiva pode resultar em um desenvolvimento social negativo (Holt & Jones, 2008).

A atividade física, no geral, pode desempenhar um papel importante no apoio à transição da juventude para a vida adulta (Martinek & Hellison, 2016b) e a Educação Física, dadas as suas particularidades, oferece oportunidades específicas que não estão disponíveis em outras áreas curriculares obrigatórias. Como exemplo, registam-se as modalidades coletivas que exigem ao indivíduo que desempenhe papéis no que diz respeito aos outros jogadores, colegas de equipa e ao professor. Nestes papéis exigem-se a combinação de assertividade individual e jogar em equipa (Gordon, 2010b).

A Educação Física quando lecionada com o objetivo de que os estudantes aprendem valores, como o respeito pelo direito e sentimentos dos outros, o esforço, a autonomia, a liderança e ajuda aos outros enquanto praticam, pode ajudar os jovens a tornarem-se cidadãos produtivos e proativos na sociedade (Martinek & Hellison, 2016b; Matos, 2012).

O MRPS caracteriza-se por ser um modelo que procura o desenvolvimento da responsabilidade pessoal (esforço e autonomia) e social (respeito pelo direito e sentimento dos outros, liderança e ajuda aos outros) através da atividade física (Hellison, 2011).

Na literatura há instrumentos que têm sido desenvolvidos para avaliar a percepção da responsabilidade pessoal e social baseada no MRPS.

Li et al. (2008) desenvolveram o instrumento *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ) com o objetivo de criar um instrumento válido para avaliar quantitativamente a percepção de responsabilidade pessoal e social dos jovens, com base nas dimensões pessoal e social do MRPS. A sua utilização tem sido notória em estudos com intervenções baseadas no MRPS (e.g., Bean & Forneris, 2015; Cryan & Martinek, 2017; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

Li et al. (2008) terão afirmado que este instrumento deve ser traduzido e validado em diferentes populações, e justificaram-no porque as diferenças culturais podem limitar as interpretações do conteúdo. A tradução de instrumentos psicológicos é uma tarefa que não se limita à tradução literal do conteúdo e deverá seguir determinados procedimentos e etapas para que a equivalência de conteúdo, gramática e sintaxe seja mantida no idioma de destino (Brislin et al., 1973).

A tradução e adaptação do PSRQ para outras culturas tem sido evidenciada em vários estudos que têm focado a análise das suas propriedades psicométricas, nomeadamente em Espanha (Escartí et al., 2011) e recentemente em Portugal (Martins et al., 2015) para atletas portugueses pelo que o PSRQ revelou não suportar todos os itens do instrumento original.

O PSRQ não está isento de críticas e Hsu et al. (2014) demonstraram fortes limitações nas suas propriedades psicométricas, reforçando a necessidade de rever este instrumento ou de criar novos instrumentos para avaliar a percepção da responsabilidade pessoal e social.

A necessidade de se traduzir e adaptar para a população timorense o PSRQ foi sentida na passagem da intervenção I para a intervenção II pelo não domínio da Língua Portuguesa por parte dos estudantes da intervenção II. A inexistência de um instrumento fiável e válido para a população timorense foi um outro motivo que, considerando a necessidade de aprofundar a investigação da aplicação do MRPS na formação de professores, tornou-se necessário traduzir o PSRQ do Inglês (original) para a língua Tétum.

Deste modo, o principal objetivo do presente estudo foi proceder à tradução e adaptação transcultural do PSRQ para a população timorense. Além disso, procedeu-se à verificação das suas propriedades psicométricas e da estrutura fatorial mais apropriada, quando aplicado no âmbito das aulas de Educação Física em Timor-Leste.

5.2 – Metodologia

A Técnica de Tradução Transcultural para instrumentos psicológicos no desporto, desenvolvida por Vallerand (1989) e Vallerand e Halliwell (1983), descrita em sete passos por Banville et al. (2000) foi utilizada para a adaptação e validação do PSRQ para a população timorense. Este estudo foi aprovado pelo Comité de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A informação sobre o conteúdo e objetivos do estudo foi partilhada com todos os participantes e a confidencialidade foi garantida, tendo sido informados que os dados seriam usados exclusivamente para fins académicos e que poderiam desistir a qualquer momento sem qualquer penalização (Anexo III).

Participantes

A amostra do presente estudo foi constituída por um grupo de conveniência com 573 estudantes do ensino básico e secundário (306 raparigas e 267 rapazes) da Escola Paulo VI ($n = 60$ estudantes do 7.º ano, $n = 127$ estudantes do 8.º ano, $n = 134$ estudantes do 9.º ano, $n = 131$ estudantes do 10.º ano, $n = 96$ estudantes do 11.º ano) e estudantes universitários da UNTL ($n = 25$ estudantes) ambas as instituições localizavam-se em Díli. A média das idades foi de 14 anos ($M = 14.4$, $DP = 1.64$). O facto de apenas existir prática desportiva em tempo letivo no ensino superior no curso de Educação Física e Desporto da UNTL forçou a inclusão de escalões etários mais baixos. A dificuldade em encontrar escolas com aulas práticas de Educação Física de uma forma regular em Díli também limitou as opções para a seleção da escola com ensino secundário e básico.

Instrumento

O PSRQ pretende medir as percepções da responsabilidade pessoal e social e foi desenvolvido por Li et al. (2008). O PSRQ tem sido adaptado a diferentes culturas e idiomas como Espanhol (Escartí et al., 2011), Coreano (Hsu et al., 2014), e Português (Martins et al., 2015).

O PSRQ é constituído por 14 itens distribuídos por dois fatores, responsabilidade pessoal e responsabilidade social. Este instrumento apenas considerou os quatro primeiros níveis de responsabilidade do MRPS, o respeito pelo direito e sentimento dos outros, a participação e esforço, a autonomia, e a liderança e ajuda aos outros. O fator de responsabilidade pessoal inclui o nível dois e três composto por sete itens 8, 9, 10, 11, 12, 13, e 14, O último item é pontuado inversamente (Tabela 16). O fator da responsabilidade social inclui os níveis um e quatro, composto também por sete itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 (Tabela 16). Os participantes responderam em uma escala de *Likert* (1) *totalmente em desacordo* até (6) *totalmente de acordo*.

Procedimentos

Informações sobre o conteúdo e os objetivos do estudo foram comunicadas previamente a todos os estudantes, aos quais foi garantida a confidencialidade das respostas em ambas as versões em Inglês e Tétum (Anexo III), e que estas seriam usadas exclusivamente para fins académicos (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] & National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Todo o processo de recolha de dados durou cerca de 10 a 15 minutos, sendo monitorizado em todos os momentos pela investigadora e por um professor de Educação Física fluente em Inglês e Tétum, uma das línguas oficiais de Timor-Leste para a qual o PSRQ será traduzido.

Apelou-se à honestidade e à sinceridade dos participantes, reforçando que não existiam respostas “certas” ou “erradas” e que por vezes manifestamos comportamentos bons e outras vezes comportamentos menos bons durante as aulas de Educação Física. O PSRQ estava desenvolvido em

Língua Inglesa pelo que em uma primeira fase será necessário traduzi-lo e adaptá-lo à língua Tétum, para posteriormente se determinarem as características psicométricas da nova versão.

Passo um. *Preparação das versões preliminares* – A técnica recomendada por Vallerand (1989) é a retroversão, desenvolvida por Brisilin (1970). Para este processo, solicitou-se cinco tradutores bilingues (A, B, C, D, e E) em que A, C, e D eram tradutores profissionais (Inglês e Tétum) e B e E eram políglotas que falavam fluentemente Português, Inglês e Tétum.

Três dos tradutores (A, B, e C) traduziram a versão original para a versão em Tétum. Após a tradução dos 14 itens, cinco itens foram traduzidos exatamente da mesma forma por dois tradutores. Relativamente aos restantes itens, chegou-se a um consenso entre os tradutores, a investigadora e o professor de Educação Física (fluyente em Português, Inglês e Tétum) para o auxílio em palavras difíceis. As frases foram escritas de modo a preservar o significado, respeitando a gramática da Língua Tétum, bem como a sua sintaxe. A versão em Tétum foi disponibilizada a dois outros indivíduos bilingues (D e E) que, sem conhecerem a versão original, retraduziram o instrumento para inglês.

Passo dois. *Avaliação das versões preliminares e preparação de uma versão experimental – usando a abordagem de comité* – Este passo consistiu em avaliar as versões traduzidas pelos indivíduos D e E, e comparar cada afirmação com a versão original para determinar as semelhanças. O comité era composto por cinco indivíduos, dos quais dois eram tradutores profissionais, três eram professores de Educação Física (uma professora especializada no MRPS, o professor de Educação Física e a investigadora).

O objetivo do comité foi evitar possíveis vieses por um único investigador. Quando o significado da afirmação “retraduzida” era o mesmo que a afirmação original, a afirmação traduzida era mantida; quando o significado da frase “retraduzida” era diferente, o comité revia a versão traduzida, para que quando fosse traduzida para Tétum, o seu significado seria semelhante ao da versão original. Após a realização de todas as revisões, foi elaborada uma versão experimental.

Passo três. O método teste-reteste (Brislin, 1970; Brislin et al., 1973) foi utilizado com estudantes bilingues para avaliar a equivalência transcultural da versão experimental, isto é, para verificar a equivalência entre ambas as versões em inglês e tétum. A amostra comportou 27 estudantes bilingues, proficientes em Inglês e Tétum. Note-se que o nível de bilinguismo dos estudantes foi estabelecido de acordo com o teste de autoavaliação, desenvolvido por Gonzalez-Reigosa (1976) e modificado por Vallerand e Halliwell (1983), onde uma pontuação igual ou superior a 12 (máximo de 16) é considerada aceitável tanto para Inglês como para Tétum.

Os estudantes bilingues foram divididos em dois grupos, e o primeiro grupo respondeu primeiro à versão original (inglês) e depois à versão experimental (tétum). O segundo grupo respondeu primeiro à versão experimental e depois à versão original. O reteste foi realizado um mês depois, invertendo a ordem das versões. Assim, os estudantes preencheram ambas as versões no teste e no reteste. De modo a evitar a memorização dos itens, a segunda versão a ser respondida foi entregue após a primeira versão ser recolhida.

Passo quatro. *Avaliação da Simultaneidade e Validade do Conteúdo* – A forte correlação entre a versão original e a versão experimental em cada grupo, tanto no teste como no reteste, através do método *split-half*, demonstra como os participantes atingiram pontuações semelhantes em ambas as versões, indicando assim a validade do conteúdo, isto é, a equivalência transcultural do conteúdo através dos valores do *Correlations Between Forms* para o nível de significância estatística de .05 (Tabela 15).

Tabela 15 – Equivalência transcultural do conteúdo

			Alpha de Cronbach	Correlações entre versões
Tempo 1	Grupo 1	Teste versão original	.81	.89
		Teste versão experimental	.82	
	Grupo 2	Teste versão experimental	.88	.91
		Teste versão original	.85	
Tempo 2*	Grupo 1	Reteste versão experimental	.88	.99
		Reteste versão original	.89	
	Grupo 2	Reteste versão original	.75	.91
		Reteste versão experimental	.82	

* Nota. Tempo 2 ambas as versões foram realizadas um mês depois

Passo cinco. A avaliação da fiabilidade do teste (versões original e experimental) e do reteste (versões original e experimental) em ambos os grupos foi realizada através do cálculo do Alfa de Cronbach (Tabela 15) para cada medida. Valores acima de .80 são considerados com boa consistência interna, e uma consistência interna razoável é atribuída a valores entre .70 e .80 (Pestana & Gageiro, 2014), como foi observado no reteste do grupo 2 na versão original.

Passo seis. *Avaliação da validade do construto* – Os dados foram analisados usando o SPSS 24.0 e AMOS 23.0 (SPSS Inc. Chicago, IL). O PSRQ é composto por 14 itens, um dos quais está escrito na negativa e, portanto, foi invertido antes de se iniciar a análise dos dados. Para confirmar a estrutura fatorial do PSRQ descrita por Li et al. (2008), foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Contudo, não foi possível confirmar a mesma estrutura original e portanto recorreu-se à Análise Fatorial Exploratória (AFE) (análise dos componentes principais com rotação oblíqua direta), uma análise de rotação de fatores para avaliar os resultados da análise. A rotação oblíqua foi usada, uma vez que os fatores não são independentes e podem ser correlacionados (Hair et al., 2010; Li et al., 2008).

Para determinar o número de fatores a serem retidos (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011), foram estabelecidos os seguintes critérios: (i) análise paralela; ii) através do critério de Kaiser, retendo fatores com *Eigenvalue* maiores que 1 (Kaiser, 1960) e através do *Scree Plot*, retendo fatores à esquerda do ponto de inflexão (Cattell, 1966). Relativamente à qualidade dos itens e dos fatores para reter um item, a comunalidade foi considerada superior a .40 (Costello & Osborne, 2005).

A existência de *outliers* foi avaliada através da distância de Mahalanobis (D^2), e a normalidade das variáveis através dos coeficientes de assimetria ($|Sk| < 3$) e achatamento ($|Ku| < 10$) (Maroco, 2014). A consistência interna de cada fator foi avaliada pelo coeficiente Alfa de Cronbach (.60 a .70 aceitável e $>.70$ recomendada), Marôco (2014), e a fiabilidade compósita (CR) foi usada como um indicador da fiabilidade do construto ($>.60$) (Bagozzi & Yi, 1988).

A Variância Média Extraída (VME) para cada fator como um indicador de validade convergente foi avaliada como descrito em Fornell e Larcker (1981b), com valores próximos de .50 considerados aceitáveis. A validade discriminante dos fatores foi avaliada comparando-se a variância média extraída com os quadrados da correlação entre eles, onde $VME \geq R^2$ (Fornell & Larcker, 1981a).

A qualidade do ajustamento geral do modelo fatorial foi avaliada de acordo com os índices e respetivos valores de referência descritos na Tabela 4.1 de Maroco (2014, p. 55), nomeadamente: o teste de ajustamento do Qui-quadrado (χ^2/df), a Raíz Quadrática Média Residual (RMR $<.05$), o Índice de Bondade do Ajuste (GFI $>.90$), o Índice Comparativo de Ajuste (CFI $>.90$), a Raíz Quadrada Média do Erro de Aproximação (RMSEA $].05 - .10]$) e o Cruzamento Esperado Modificado – Índice de Validação (MECVI).

A validade do instrumento de medida foi analisada através de análise fatorial, dos valores dos pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$) e pela fiabilidade individual adequada ($R^2 \geq .25$) (Maroco, 2014).

O ajustamento do modelo foi determinado a partir dos índices de modificação (maior que 11, $p <.001$) produzidos pelo AMOS e baseados nas considerações teóricas. Subsequentemente, os resultados gerais das

subescalas foram obtidos com base na matriz de resultados e pesos fatoriais. Foi considerado $\leq .05$ o nível de significância estatística.

Por fim, uma análise multigrupo foi realizada para comparar a primeira amostra com a segunda, avaliando assim a validade cruzada. Para tal, toda a amostra foi dividida em uma amostra de teste ($N = 140$) e uma amostra de validação ($N = 133$) com base numa distribuição aleatória dos dados recolhidos (Maroco, 2014). A invariância do modelo em ambas as amostras foi verificada comparando o modelo livre (com pesos fatoriais e variâncias/ covariância dos fatores livres) com um modelo constrito, onde foram fixados os pesos fatoriais e as variâncias/ covariância dos dois grupos. A significância estatística da diferença entre os dois modelos foi determinada através do teste do Qui-quadrado, e a invariância fatorial foi aceite quando os modelos não diferiam significativamente ($p > .05$) (Maroco, 2014).

5.3 – Resultados

Em primeiro lugar, o modelo fatorial original do PSRQ foi ajustado a uma amostra de 573 participantes, evidenciando uma fraca qualidade do ajustamento ($\chi^2 (76) = 246$; $\chi^2/df = 3.2$, $p < .001$; RMR = .10; GFI = .942; CFI = .87; RMSEA = .06; MECVI = .53). Subsequentemente, trezentas observações que evidenciaram valores de Sk e Ku indicando violações severas à distribuição normal ($| Sk | > 3$ e $| Ku | > 10$), bem como os valores D^2 , que foram sugeridos como *outliers* ($p1$ e $p2 < .001$). Relativamente à AFC, com uma amostra de 273 participantes, verificou-se que a qualidade do ajustamento melhorou, apesar de ainda evidenciar limitações ($\chi^2 (74) = 115.96$; $\chi^2/df = 1.57$, $p = .001$; RMR = .059; GFI = .945; CFI = .94; RMSEA = .05; MECVI = .67). Uma vez que não foi possível confirmar a estrutura fatorial original, foi realizada uma AFE, análise dos componentes principais com rotação oblíqua direta.

Análise fatorial exploratória (AFE)

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin verificou a adequação da amostra para a análise (KMO = .80). O teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 (91) = 724.32, p < .001$) sugere que a matriz de associação não é uma matriz de identidade.

O método de análise paralela foi usado para ajudar a determinar o número de fatores a serem extraídos. A análise paralela sugeriu a extração de dois fatores que consideraram o critério de extração de componentes de valores médios e o percentil 95 dos conjuntos de dados aleatórios.

Assim, foi realizada uma rotação oblíqua com a normalização de Kaiser, resultando em uma estrutura final de dois fatores com *Eigenvalue* maiores que 1: responsabilidade pessoal (3 itens) e responsabilidade social (4 itens), que representaram 35.35% da variância. Fator 1 – responsabilidade pessoal foi constituída pelos itens 8, 9 e 10; e Fator 2 – responsabilidade social foi constituída pelos itens 3, 4, 5, e 7 (Tabela 16). Neste estudo, as comunalidades entre os itens com cargas fatoriais apropriadas foram maiores que .40, uma vez que as comunalidades dos itens são consideradas elevadas quando $>.80$, contudo, as magnitudes mais comuns nas ciências sociais são comunalidades baixas a moderadas de .40 a .70 (Costello & Osborne, 2005).

Deste modo, após remoção dos itens com comunalidade menor que .40 (1, 2, 6, 11, 12, 13, e 14), a escala com três itens para o fator 1 e quatro itens para o fator 2 foi usada para a AFC.

Tabela 16 – Análise Factorial Exploratória

Item (número, conteúdo, e nível de responsabilidade)	Fator 1 RP	Fator 2 RS	Comunalidades
9. I try hard (Nível dois)	.76		.58
10. I set goals for myself (Nível três)	.69		.48
8. I participate in all of the activities (Nível dois)	.64		.41
13. I give a good effort (Nível dois)	.50		.25
12. I want to improve (Nível três)	.31		.10
11. I try hard even if I do not like the activity (Nível dois)	.21		.04
14. I do not make any goals (Nível três)	.07		.00
4. I encourage others (Nível quatro)		.78	.62
3. I help others (Nível quatro)		.76	.57
5. I am kind to others (Nível quatro)		.69	.48
7. I am helpful to others (Nível quatro)		.69	.48
1. Respect others (Nível um)		.62	.39
6. I control my temper (Nível um)		.47	.22
2. I respect my teacher(s) (Nível um)		.41	.16
<i>Eigenvalue</i>	1.28	3.67	
Variância Explicada	9.11	26.23	
Fiabilidade compósita	.60	.79	

Nota. Foi mantida a versão original (Inglês) do conteúdo dos itens

Análise Fatorial Confirmatória

Para verificar a estabilidade da estrutura fatorial da AFE, foi realizada uma AFC numa amostra de 273 participantes e os resultados são apresentados na Tabela 17. Todas as cargas fatoriais estimadas excederam o ponto de corte de .50 (Maroco, 2014), variando entre .50 e .83, e os valores Z variaram entre 6.08 e 10.25, indicando cargas fatoriais significativas em $p \leq .001$ (Hatcher, 1994). Verificou-se que os valores de fiabilidade compósitos excederam o mínimo recomendado de .60 (Bagozzi & Kimmel, 1995), bem como os coeficientes Alfa de Cronbach com valores maiores que .70 (Maroco, 2014).

Tabela 17 – Factor / item, valores de Z, Fiabilidade Compósita e Alpha de Cronbach (α)

Factor / Item	λ	Valores de Z	Fiabilidade Compósita	Alpha de Cronbach
Responsabilidade pessoal			.60	.78
Item 8	.50	9.80***		
Item 9	.61	8.13***		
Item 10	.61	8.25***		
Responsabilidade social			.79	.81
Item 3	.72	8.75***		
Item 4	.83	6.08***		
Item 5	.61	10.08***		
Item 7	.59	10.25***		

*** $p < .001$

Através da Tabela 18, observa-se que a validade convergente para a responsabilidade social está próxima do adequado (.48). Todavia, para a responsabilidade pessoal, não está adequada (.33), isto é, está abaixo do recomendado por Fornell e Larcker (1981b). A correlação entre os dois fatores foi $r = .69$. Pode afirmar-se ainda que existe validade discriminante, ou seja, cada um dos construtos está a avaliar conceitos distintos, uma vez que $VME \geq R^2$ (Fornell & Larcker, 1981a).

A qualidade do ajustamento foi boa ($\chi^2(13) = 22.55$; $\chi^2/df = 1.74$, $p = .047$; $RMR = .02$; $GFI = .98$; $CFI = .98$; $RMSEA = .05$; $MECVI = .18$).

Tabela 18 – Validade convergente e discriminante (R^2)

	AVE	R^2	
		1. Responsabilidade pessoal	2. Responsabilidade social
1. Responsabilidade pessoal	.33	1	.
2. Responsabilidade social	.48	.11	1

Nota. Average variance extracted (AVE)

Validade cruzada

Foi efetuada uma análise multigrupo com uma amostra de ($N = 140$), bem como outra amostra de ($N = 133$). Como evidenciado na Tabela 19, o ajustamento do modelo com pesos fatoriais fixados (Modelo 1: $\chi^2(31) = 34.82$; $\chi^2/df = 1.12$, $p = .291$; TLI = .99, CFI = .99, PCFI = .73, RMSEA = .02) foi considerado muito bom, permitindo que este modelo fosse comparado com o modelo de invariância configuracional. O modelo com médias de item fixas (Modelo 2: $\chi^2(38) = 40.69$ $\chi^2/df = 1.07$, $p = .353$); o modelo com pesos, interceptos e as médias dos fatores fixos (Modelo 3: $\chi^2(38) = 40.69$ $\chi^2/df = 1.07$, $p = .353$; TLI = .99, CFI = .99, PCFI = .90, RMSEA = .02) apresentaram um ajustamento muito bom. O modelo de medidas é invariante em ambos os grupos ($\Delta\chi^2(5) = 4.274$; $p = .511$; $\Delta\chi^2(7) = 5.865$; $p = .556$; $\Delta\chi^2(3) = 1.929$; $p = .587$).

Tabela 19 – Resultados da análise multi-nível

Modelos	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	TLI	CFI	PCFI	RMSEA
Modelo 1	34.82	31	4.27	5	.511	.99	.99	.73	.02
Modelo 2	40.69	38	5.87	7	.556	.99	.99	.90	.02
Modelo 3	40.69	38	1.93	3	.587	.99	.99	.90	.02

Nota. Grupo 1 = 140; Grupo 2 = 133

5.4 – Discussão dos resultados

O presente estudo centrou-se no processo de tradução e adaptação transcultural do PSRQ para medir a percepção de responsabilidade pessoal e social na cultura timorense. Como evidenciado na literatura (Jorgensen & Seedat, 2008), diferentes amostras podem gerar diferentes resultados devido a diferenças culturais, como é exemplo a estrutura fatorial diferente. Uma vez que o nosso estudo foi desenvolvido num país diferente (Timor-Leste) da versão original (EUA), diferentes significados podem ser atribuídos às questões pessoais e sociais.

Existem alguns dados referentes à validação das escalas PSRQ. No caso espanhol, Escartí et al. (2011) mantiveram a mesma estrutura que o original. Outras formas foram evidenciadas, como é o caso da versão portuguesa (Martins et al., 2015), em que o modelo bifatorial é mantido, mas alguns itens foram eliminados ou apenas criticados (Hsu et al., 2014).

Neste trabalho, o processo transcultural seguiu os passos sugeridos por Vallerand (1989), onde a elevada correlação entre as versões (original e alvo) dos estudantes bilingues evidenciou equivalência de conteúdo.

A versão adaptada do PSRQ para os estudantes de Timor-Leste (PSRQtl) confirma a estrutura bifatorial proposta por Li et al. (2008). Contudo, o fator social é suportado por quatro itens (3, 4, 5, e 7) e o fator pessoal por apenas três itens (8, 9 e 10), ao contrário de cada fator que suporta sete itens, respetivamente.

Assim, os resultados obtidos na adaptação do PSRQ aos estudantes timorenses (PSRQtl) confirmam este instrumento como sendo rigoroso, válido e com boas características psicométricas.

Além disso, a invariância do modelo em duas amostras independentes foi sustentada, indicando assim validade cruzada.

A versão PSRQtl poderá ser uma ferramenta importante para programas multidisciplinares que envolvam a componente de responsabilidade pessoal e social em jovens, promovendo assim um desenvolvimento positivo (Hellison & Wright, 2003). No futuro, embora a fiabilidade e validade do PSRQtl tenham

vido evidenciadas na cultura timorense, sugere-se o desenvolvimento de futuros estudos sobre o instrumento, a fim de garantir a aplicação dos modelos de medida testados, quando usados com amostras diferentes das usadas no presente estudo.

CAPÍTULO VI

ADAPTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO BASEADO NO
MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL EM TIMOR-
LESTE: INTERVENÇÃO II

CAPÍTULO VI

ADAPTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO BASEADO NO MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL EM TIMOR- LESTE: INTERVENÇÃO II

6.1 – Introdução

Atualmente, o sistema de ensino abrange todo o território timorense. No entanto, o país continua a enfrentar um desafio da maior importância que se prende com a falta de professores qualificados e habilitados para o ensino em geral e para a disciplina de Educação Física em particular, como descrito no Capítulo II.

Foi percebido pela intervenção I que o MRPS deixou o seu contributo nos alunos pela experiência enriquecedora que adquiriram ao longo do curso de Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Capítulo III), assim demonstrando ser uma mais valia para a implementação de estratégias a adotar nas aulas de Educação Física para o ensino da responsabilidade pessoal e social (Capítulo IV).

Perante o término do PFICP em que se inseriu o curso da intervenção I, e sendo a área de investigação do presente estudo a formação de professores e o ensino da disciplina de Educação Física, procurou-se aplicar o MRPS na Formação de Professores de Educação Física e Desporto na única instituição de ensino superior timorense, que tem como objectivo formar professores em Educação Física e Desporto para a docência no 3.º Ciclo do Ensino Básico, no Ensino Secundário e no Ensino Superior em Timor-Leste. O que proporcionaria um maior entusiasmo para a uma nova aplicação do MRPS pelo facto de, à partida, existir a continuidade do curso e, por outro lado, sendo a única instituição que qualifica para a docência da disciplina de Educação Física e Desporto poder-se-ia almejar, a longo prazo, um contributo significativo e

visível no ensino desta disciplina para a formação integral dos alunos, para a reorganização dos objetivos e práticas pedagógicas, de modo a serem transferidos para outros contextos da vida dos jovens timorenses.

Face ao ensino atual da disciplina de Educação Física como sendo excessivamente teórico e autocrático, privilegia-se a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão em detrimento o da exclusão e que desenvolvam nos alunos um sentido de responsabilidade pessoal e social, não só enquanto cidadãos que o são, como pelo papel que desempenharão no futuro da Nação de Timor-Leste (METL, 2011a, 2011b,).

Surgida a oportunidade de lecionar a unidade curricular de andebol no curso de Educação e Desporto na UNTL em 2015, pretendeu-se realizar uma nova intervenção baseada no MRPS analisando e comparando as perceções dos alunos na responsabilidade pessoal e social com e sem participação no MRPS.

6.2 – Metodologia

Descrição da intervenção

Atendendo à realidade de que os alunos do departamento de Educação Física e Desporto possuem um domínio da Língua Portuguesa muito limitado ou inexistente, surgiu a necessidade de adaptação e validação do instrumento para a língua Tétum PSRQtl antes da Intervenção II (Capítulo V). Portanto, logo à partida as condições de aplicação do MRPS já seriam distintas da intervenção I (e.g., língua de instrução, pela nacionalidade dos docentes e pelas unidades curriculares a ela associada no curso em questão).

A intervenção II esteve inserida na unidade curricular de andebol durante o quarto semestre da Formação de Professores de Educação Física e Desporto da UNTL entre julho e novembro de 2015. Fizeram parte da intervenção 23 sessões bissemanais com 120 minutos cada.

A turma foi constituída por 43 alunos não muito assíduos. Dado o elevado número de alunos por sessão, as mesmas foram organizadas em

cinco grupos com cerca de oito pessoas cada, sendo que um dos elementos do grupo assumia a liderança da equipa ao longo do semestre.

Em conjunto com os alunos foi criada uma lista com metas (Anexo IX) para serem atingidas ao longo das sessões. A entrega deste documento permitia um entendimento mais acessível das metas, assim como, havia um espaço reservado a cada elemento da equipa para o registo do cumprimento das mesmas.

O formato da sessão respeitou a ordem dos momentos descritos em Hellison (2011). A conversa individual, era mantida em pequenos grupos quando os alunos chegavam com antedecência ao local da aula, seguida da conversa de consciencialização onde em dois ou três minutos se transmitiam os objetivos para a sessão (motores e relacionados com os valores intrínsecos aos níveis de responsabilidade) precedia a atividade física em si, onde apenas se recorreu à modalidade de andebol por ser a unidade curricular em questão. Relativamente à reunião de grupo e devido ao elevado número de alunos por sessão, optou-se por dividir o momento em duas partes. Numa primeira parte os alunos reuniam-se por equipas em que o líder da equipa anotava, com o consentimento de todos, as metas atingidas durante a sessão e discutiam-se os aspetos a melhorar na equipa para a sessão seguinte. Nesse momento, os alunos mais tímidos e/ ou que não dominavam a Língua Portuguesa tinham a oportunidade de se expressarem sem grande exposição (apenas da respetiva equipa) e sem a figura presente da docente. Num segundo momento, juntava-se toda a turma em círculo para que se reportasse o que cada equipa havia discutido entre si. E, por fim, o momento destinado ao tempo de reflexão recorrendo-se ao PSRQtl.

Note-se que a unidade curricular, por opção do departamento de Educação Física e Desporto da UNTL, foi lecionada por dois docentes, o que neste caso facilitava na tradução da explicação da docente em Português para os itens do questionário escritos em Tétum.

Participantes

O estudo contou com um grupo experimental de 30 alunos (9 alunas e 21 alunos) tendo sido excluídos os alunos que não preencheram o questionário nos momentos inicial e final da intervenção, e um grupo de controlo de 29 alunos (13 alunas e 16 alunos). Ambos os grupos frequentavam o mesmo semestre da formação inicial de professores para o ensino da Educação Física e Desporto na UNTL no ano letivo de 2015.

Instrumento e recolha de dados

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o PSRQ traduzido e adaptado do original PSRQ (Li, et al. 2008) para a língua Tétum, PSRQtl (Anexo XI). Esta versão do questionário constituída por sete itens manteve os mesmos fatores (pessoal e social) do questionário original embora com menos itens em cada fator. Assim o fator social foi constituído pelos itens 3, 4, 5, e 7 e o fator pessoal constituído pelos itens 8, 9, e 10. O preenchimento do questionário foi feito durante o “tempo de reflexão” da sessão através de uma escala de *Likert* (1) *totalmente em desacordo*, até (6) *totalmente de acordo*.

Foi elaborado um diário de bordo com notas de campo preenchido pela docente no final de cada sessão como recomendado por Patton (2015).

Procedimentos estatísticos

Para análise e tratamento de dados, recorreu-se ao *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 25. O teste “*partial eta square*” foi utilizado para medir a magnitude do efeito estatístico em todos os momentos de observação. O Teste “*Box*” foi utilizado para verificar o cumprimento do pressuposto estatístico de igualdade de matrizes de covariância. Quanto à potência do teste foram respeitados os seguintes valores: $>.80$ - indica um poder do teste adequado e $<.80$ poder do teste não adequado, que pode significar que o tamanho da amostra é pequeno (Maroco, 2011).

6.3 – Apresentação dos resultados

Uma MANOVA foi utilizada para explorar o efeito do GE e do GC na percepção da responsabilidade pessoal e social no início da intervenção, para que se percebesse se haveria diferenças entre os grupos GE e GC no início (pré-teste) da intervenção sem interferência do momento final (pós-teste).

Um teste de *Box* estatisticamente significativo sugeriu que a covariância das variáveis dependentes era homogénea nos dois grupos, $M = 3.77$, $[F(3, 608297,72) = 1.21, p = .305]$.

Não foi observado um efeito multivariado estatisticamente significativo do GE e do GC no início da intervenção para a percepção social e pessoal, ($Pillai = .065$, $F[2, 56] = 1.95$, $p = .152$, *partial eta squared* = .065, poder = .387).

Um teste de Levene não significativo estatisticamente sugeriu que a variância fosse semelhante nos dois grupos no caso da percepção social, $[F(1, 57) = 2.73, p = .104]$ e na percepção pessoal $[F(1, 57) = 1.44, p = .235]$.

A análise dos efeitos univariados não sugeriu existirem diferenças estatisticamente significativas entre GE e GC no nível médio da percepção social $[F(1, 57) = 0.39, p = .532, \textit{partial eta squared} = .007, \textit{poder} = .095]$, bem como no nível médio da percepção pessoal, $[F(1, 57) = 3.95, p = .052, \textit{partial eta squared} = .065, \textit{poder} = .498]$.

Concluiu-se que no momento inicial da intervenção, sem interferência do momento final, não se revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o GE e o GC na percepção da responsabilidade pessoal e social.

Uma MANOVA para medidas repetidas foi utilizada para avaliar o efeito do GE e do GC e da intervenção na percepção social e pessoal no início e no final da intervenção.

A análise do teste *Box* sugeriu estar cumprido o pressuposto estatístico da igualdade das matrizes de covariância, $M = 13.68$, $[F(10, 15489.941) = 1.264, p = .245]$.

Observou-se, numa primeira instância, que os valores no pré teste pontuaram elevados para ambos os grupos e com diferenças mínimas entre o

pré e o pós-teste (Tabela 20). Seguir-se-á uma análise mais cuidada e detalhada dos resultados.

Tabela 20 – Estatística descritiva da percepção da RP e RS na intervenção II

	GE		GC	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Pré-Teste RS	4.75	1.04	4.59	0.88
Pós-Teste RS	4.73	0.94	4.54	0.89
Pré-Teste RP	5.18	0.63	4.79	0.86
Pós-Teste RP	4.99	0.90	4.85	0.87

Não foram observados efeitos multivariados estatisticamente significativos do GE e do GC ($Pillai = .049$, $F[2, 56] = 1.43$, $p = .248$, $partial\ eta\ squared = .049$, poder = .294), da intervenção ($Pillai = .004$, $F[2, 56] = 0.13$, $p = .883$, $partial\ eta\ squared = .004$, poder = .068) e da interação entre o grupo e a intervenção ($Pillai = .019$, $F[2,56] = 0.53$, $p = .590$, $partial\ eta\ squared = .019$, poder = .134) na percepção social e pessoal.

A análise posterior não revelou um efeito univariado *Between Effects* estatisticamente significativo do GE e do GC no nível médio da percepção social [$F(1, 57) = 0.92$, $p = .341$, $partial\ eta\ squared = .016$, poder = .157] assim como na percepção pessoal [$F(1, 57) = 2.74$, $p = .104$, $partial\ eta\ squared = .046$, poder = .370].

Não foram também observados efeitos univariados estatisticamente significativos da intervenção no nível médio da percepção social [$F(1, 57) = 0.056$, $p = .814$, $partial\ eta\ squared = .001$, poder = .056] e da percepção pessoal [$F(1, 57) = 0.25$, $p = .616$, $partial\ eta\ squared = .004$, poder = .079].

Por fim, também não foi observado um efeito univariado estatisticamente significativo da interação entre o GE e o GC e a Intervenção da percepção social [$F(1, 57) = 0.01$, $p = .921$, $partial\ eta\ squared = .000$, poder = .051], tendo o mesmo sido verificado na percepção pessoal [$F(1, 57) = .76$, $p = .388$, $partial\ eta\ squared = .013$, poder = .137].

Assim, ao analisar-se estatisticamente os resultados do PSRQtl averiguou-se que para além de não existirem diferenças significativas entre os grupos GE e de GC também não se registaram diferenças estatisticamente significativas no GE após a aplicação do MRPS durante a lecionação da unidade curricular de andebol no quarto semestre da Formação de Professores de Educação Física e Desporto.

6.4 – Síntese interpretativa dos resultados

Dos resultados apresentados depreende-se que de uma forma holística, a simples aplicação do MRPS, isto é, de manter o formato da sessão, o enfoque nos níveis de responsabilidade durante a sessão prática sem se projetarem atividades para e na comunidade (aprendizagem experiencial), não foi suficiente para aumentar a perceção da responsabilidade pessoal e social nos estudantes da Formação de Professores de Educação Física e Desporto da UNTL.

A leitura do diário de bordo da docente sintonizou-se com os resultados analisados do PSRQtl entre o pré-teste e o pós-teste, em que não se constataram grandes mudanças no comportamento e atitudes dos estudantes, pelo menos não de uma forma significativa e evidente ao ponto de acumularem níveis de responsabilidade desde as primeiras sessões, “ainda preciso de chamar a atenção de alguns comportamentos, ainda brincam na minha presença” (DB, sessão 9), mantendo-se ao longo da intervenção “dois alunos ficaram sentados (banco da paz) para refletirem sobre os seus comportamentos” (DB, sessão 12).

Contudo, no final da intervenção houve indicações de melhoria dos comportamentos e atitudes pelas notas de campo da docente, que apenas se centraram na superação do nível um de responsabilidade “elogiei a turma porque hoje consegui explicar e fazer o jogo” (DB, sessão19), um outro exemplo de evidente superação do nível um de responsabilidade foi reportado “no exercício em que tinham de esperar pela sua vez, já se controlaram bem

melhor, são cada vez mais os alunos a estarem dentro do MRPS, parecem estar mais consciencializados” (DB, sessão 20).

Uma vez que não foi possível a realização de entrevistas devido ao não domínio da Língua Portuguesa, não foi possível averiguar a opinião dos alunos face ao MRPS.

Diante dos resultados estatísticos evidenciaram-se fatores que conjugados poderão ter contribuído para esta ausência de mudança significativa na perceção da responsabilidade pessoal e social no final da intervenção, nomeadamente o fator tempo (apenas um semestre). A este respeito, na revisão da literatura sobre intervenções na formação inicial de professores (Capítulo I) sugere-se que uma intervenção baseada no MRPS deva durar vários semestres ou anos durante a formação (André & Mandigo, 2013; Lee, 2012).

Um outro fator é apontado para o número de estudantes por sessão, cerca de 43 estudantes, ter sido o dobro do recomendado pela literatura (Schilling, 2001), o que não terá, por um lado, facilitado a atuação do professor face ao acompanhamento de todos os alunos e, por outro lado, levou à redução do tempo destinado à “reflexão do grupo” com a orientação da docente, momento esse, em que se partilharam opiniões, sentimentos sobre os comportamentos e atitudes dos alunos durante a sessão.

Não obstante os alunos terem atingidos os *skills* motores propostos (gestos técnicos e ações táticas) para a prática do andebol ao longo da intervenção lecionada em português (Anexo XII), isto não significa que estes tenham captado o que lhes estava a ser transmitido ao nível dos valores inculcados da responsabilidade pessoal e social.

Apesar de o instrumento PSRQtl ter sido adaptado e validado para os estudantes timorenses de uma forma rigorosa e criteriosa para a língua Tétum (Capítulo V), a instrução foi toda ela dada em português o que poderá ter influenciado a não aquisição desses valores e, dessa forma ter contribuído para respostas de elevada pontuação no PSRQtl logo no início da intervenção, pelo que seria expectável que os alunos não aumentassem de forma

estatisticamente significativa as suas perceções de responsabilidade pessoal e social no final da intervenção.

O não domínio da língua portuguesa por parte dos alunos não permitiu a realização de entrevistas com o intuito de perceber, em profundidade, a opinião dos estudantes face às mudanças de comportamento e atitudes e aos pontos positivos e merecedores de reflexão da intervenção baseada no MRPS. Outras intervenções baseados no MRPS reportaram que o não domínio da língua de instrução por parte dos participantes, embora com a presença constante de um tradutor, terá sido uma barreira ao desenvolvimento da percepção da responsabilidade pessoal e social (Whitley, 2011; Whitley & Gould, 2011).

Por fim, não foi possível um planeamento de atividades a desenvolver na e para a comunidade, uma vez que a docente apenas exerceu as suas funções no departamento de Educação Física e Desporto/ UNTL durante o quarto semestre do curso, o que também poderia ter contribuído para um aumento da percepção da responsabilidade pessoal e social dos estudantes se fosse realizada uma aprendizagem experiencial nas escolas públicas (aspeto muito positivo da intervenção I).

Em suma, apesar de os resultados não terem sido estatisticamente significativos nesta intervenção, quer intergrupos (GE e o GC) quer intragrupo (pré e pós-teste) na percepção da responsabilidade pessoal e social, o estudo revelou o seu contributo ao apontar direções para futuras intervenções no curso de Formação de Professores de Educação Física e Desporto baseadas no MRPS em Timor-Leste.

6.5 – Direções para futuras intervenções baseadas no MRPS

Para que possa resultar numa integração plena das aprendizagens, esta investigação pretende colocar em evidência a importância da operacionalização das medidas previstas pelas políticas educativas para a formação no ensino superior, medidas estas a serem implementadas de uma forma regular, sistemática, supervisionada e disseminada ao longo de todo o

plano de estudos e não de forma isolada em apenas um dos semestres da formação.

Neste sentido recomenda-se que o MRPS atravesse várias unidades curriculares e se possível sequenciadas ao longo da Formação de Professores de Educação Física e Desporto (e.g., Educação Cívica, Ética e Moral, Pedagogia do Ensino, assim como integrada nas diferentes modalidades desportivas), para que seja viável no seu planeamento, a integração de uma aprendizagem experiencial que permita aos futuros professores a transferência do aprendido nas sessões para outros contextos da vida, nomeadamente o profissional (e.g., CAFE, escolas públicas, orfanatos), num processo de co-responsabilização educativa das mesmas. Ainda, este processo precede a prática pedagógica que se encontra presente apenas no último semestre da formação que, por norma é realizado nos municípios de onde os estudantes provêm, dificultando o acompanhamento regular por parte dos docentes do departamento.

Uma outra recomendação é direcionada para a língua de instrução. Se as aplicações baseadas no MRPS estiverem inseridas em projetos de cooperação em que um dos objetivos do projeto seja o desenvolvimento da língua portuguesa em Timor-Leste, como foi o caso da intervenção I sugere-se que a língua de instrução na aplicação do MRPS seja em português. Por outro lado, se as aplicações do MRPS não forem inseridas em projetos de cooperação portuguesa, como foi o caso da intervenção II, sugere-se o Tétum como língua de instrução.

Uma outra recomendação aponta para um número mais reduzido de alunos por sessão, entre os vinte e os vinte e cinco estudantes, embora se reconheça a dificuldade de executar este ponto em contexto letivo.

CAPÍTULO VII
CONCLUSÕES FINAIS

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES FINAIS

“... eu penso que a aula de Educação Física em Timor-Leste vai ser melhor no futuro”

(D., 5.ºS, sexo masculino).

Ao iniciar-se esta investigação acreditou-se que o caminho seria árduo, mas com o ponto de chegada previamente definido. Neste caminho fizeram-se amigos, conheceram-se lugares, viveram-se angústias, experimentaram-se sentimentos provocados por situações muitas vezes imprevisíveis. Afinal estamos a lidar com pessoas e cada uma delas imbuídas com as suas ideias, valores e crenças. Conviver numa cultura com tantas diferenças sociais e culturais, renascida das cinzas e por isso com escassos recursos materiais e humanos, desta nação chamada Timor-Leste, de maneira tão próxima e intensa, foi uma experiência ímpar. E seguiu-se o caminho com muitos passos para a frente, tantos outros para trás, tentando chegar ao final com o sentimento de dever cumprido. Assim sendo, mesmo conscientes de que muito ainda poderia ser feito, estabelecemos um final ao apresentarem-se as conclusões deste estudo.

Inicialmente, constatamos que havia enormes dificuldades na formação inicial e contínua de professores em responder às necessidades urgentes do sistema educativo timorense. Aqui começou o sonho de uma viagem em tentar “deixar o mundo um pouco melhor”, conforme defendido por Baden Powell, assinalando não só o caminho percorrido em cada apeadeiro mas, acima de tudo, realçando as suas ligações e conexões com caminhos futuros para o ensino da Educação Física em Timor-Leste.

Feita a primeira paragem ao fim de alguns meses de viagem pela fase prévia do estudo, concluiu-se que o MRPS poderia conduzir à abertura de novas perspetivas de ensino, encorajando a formação de cidadãos mais livres, responsáveis e proativos na sociedade.

Eis que se continuou a viagem durante 18 meses, com a primeira aplicação do MRPS no curso de formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em Baucau, inserido num projeto de cooperação portuguesa, o PFICP, através das unidades curriculares ligadas ao Ensino da Educação Física. O MRPS teve especial relevo pelo seu contributo nas experiências desportivas e sociais e na integração com a comunidade educativa que proporcionou em contexto de formação. Outro contributo igualmente meritório foi o desenvolvimento da Língua Portuguesa, uma vez que a oralidade era uma constante das sessões, em especial nos momentos de discussão em grupo.

Na perceção dos alunos a aplicação do MRPS demonstrou ser uma experiência muito enriquecedora para todos os participantes: a maioria mencionou como positivo o facto de o processo ser implementado com uma metodologia prática baseada numa aprendizagem experiencial. O aspeto a melhorar desta aplicação, segundo a perceção dos alunos, foi o de acrescentar uma componente teórica no ensino da Educação Física, um apontamento que, inevitavelmente coloca interrogações na atuação do professor.

Todo o suporte financeiro, de saúde e logístico inserido no âmbito do PFICP findara neste ponto, e por questões burocráticas e políticas terminara definitivamente o projeto sem que os alunos concluíssem a sua graduação para o exercício da profissão docente. Regressei a Portugal em dezembro de 2014. A decisão de retomar a viagem foi deveras difícil, pois se o projeto idealizado não tinha chegado ao fim, por outro lado o voluntariado não provia a minha subsistência e Timor-Leste não é um país propriamente ali ao lado. Ainda assim, decidiu-se, pelo menos tentar...

Aquando do pedido de autorização para, de forma voluntária acompanhar os alunos vindos do PFICP que tinham sido transferidos para a UNTL, em Díli, surgiu o convite para colaborar com contrato a termo certo apenas para o semestre seguinte que iria ter início em julho-novembro de 2015, no departamento de Educação Física e Desporto.

Com esta oportunidade à vista, e conhecendo a realidade de Timor-Leste, preparou-se uma nova aplicação do MRPS (intervenção II). Para isto e dadas as características dos estudantes, foi necessário fazer-se a tradução,

adaptação e validação do PSRQ para a versão timorense PSRQtl em que se confirmou a estrutura bifatorial proposta pela versão original. Embora a validade e a fiabilidade do PSRQtl tenham sido evidenciadas na cultura timorense, sugerem-se novos estudos sobre o instrumento, a fim de garantir a aplicação dos modelos de medida testados, quando utilizados em amostras diferentes das do presente estudo.

Feita esta adaptação e validação do PSRQtl realizou-se então uma nova aplicação do MRPS na formação de professores de Educação Física e Desporto (intervenção II). Os resultados não foram estatisticamente significativos entre o pré e o pós teste, nem quando comparados com o grupo de controlo o que significou que não se verificaram melhorias significativas na perceção da responsabilidade pessoal e social. Não foi possível recorrer-se a entrevistas por questões linguísticas para se conhecer em profundidade a opinião dos estudantes.

Esta constatação não deve ter uma conexão negativa pelo facto de não haver resultados estatisticamente significativos. Pelo contrário, deve ser analisada com lentes progressivas tendo uma visão nítida das características que influenciaram a intervenção I no aumento da perceção da responsabilidade pessoal e social, como a duração da intervenção que permitiu fazer ajustes ao longo da aplicação, pois para haver mudanças é necessário tempo, um número mais reduzido de alunos por turma, uma aprendizagem experiencial ao longo da formação com uma diminuição da supervisão do professor, mas sempre inserida na comunidade. Um outro indicador para estes resultados da intervenção II poderá relacionar-se com a língua de instrução que, não sendo a mesma do questionário, poderá ter sido um obstáculo à compreensão e aquisição dos valores intrínsecos ao MRPS.

Nova paragem em novembro de 2015, com a promessa de que seria dado o bilhete para retomarmos a viagem... “Professora chegou tarde” foram mais ou menos estas as palavras que se fizeram ouvir ao apresentar-me na estação da UNTL, tal como havíamos combinado, para seguir viagem no ano letivo de 2016.

Neste momento cronológico, os estudantes da intervenção I, agora professores, ficaram colocados pelos treze municípios de Timor-Leste, nos lugares mais recônditos e inacessíveis com transportes públicos, e de difíceis acessos com transportes privados. Ora, ao estar na estação e de mochila às costas pronta para embarcar, decidiu-se, mais uma vez, continuar a viagem sem qualquer suporte logístico e/ ou financeiro, para perceber se os professores com experiência no MRPS aplicavam as estratégias aprendidas para o ensino da responsabilidade pessoal e social e se apresentavam diferenças quando comparados com os professores que, apesar de terem estado no mesmo plano de formação inicial, não tinham tido contacto com o MRPS. As aventuras e os obstáculos enfrentados dariam um livro, e por isso não entraremos aqui nesta parte da viagem que fez parte do caminho e que provavelmente será contada noutra altura!...

Os resultados evidenciaram que os professores com experiência no MRPS revelaram uma maior e significativa utilização de estratégias para o ensino da responsabilidade pessoal e social quando comparados com os professores sem experiência. Por outro lado, foram indicadas orientações e direções das estratégias que devem ser mais desenvolvidas em intervenções futuras, como “Promove a transferência”, “Dá escolha e voz” e “Promove a liderança”.

Chegado ao ponto final desta viagem, o conhecimento obtido através da presente tese permite concluir que os resultados foram positivos e promissores de mudanças significativas e efetivas em matéria de ensino, se aplicadas de forma consciente, continuada e duradoura.

De partida para outras viagens, agora com um vínculo profissional na UNTL, e numa tentativa de dar resposta à afirmação “é necessário mais investigação para testar hipótese e auxiliar a identificação de respostas políticas adequadas” (METL, 2011, p. 34) recomenda-se uma aplicação do MRPS de modo contínuo e duradouro durante a formação de professores de Educação Física e Desporto e na formação de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ambos inseridos na UNTL. A integração de uma aprendizagem experiencial envolvendo os estudantes universitários em

atividades na e para a comunidade que os ajude por um lado, a adquirir competências pedagógicas e profissionais, e por outro que desenvolvam um sentido de responsabilidade pessoal e social pela formação integral do aluno, promovendo nessas mesmas comunidades estilos de vida saudáveis e experiências autênticas para crianças desfavorecidas, sem quaisquer recursos, sejam eles financeiros ou, simplesmente de oportunidade.

Assim, esta investigação, ajudou a colmatar uma das principais lacunas no ensino da Educação Física em Timor-Leste e poderá servir de trampolim para o desenvolvimento de novas aplicações com bases sólidas para uma melhoria significativa no ensino desta disciplina.

Assim, haja a oportunidade para continuar, por parte das entidades competentes, e nós continuaremos o caminho em prol do ensino da Educação Física em Timor-Leste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amade-Escot, C., & Amans-Passaga, C. (2007). Quality physical education: A review from situated research (1995-2005). *International Journal of Physical Education*, 43 e 44(4 e 1), 4-11 e 162-172.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing* American Educational Research Association.
- André, M., & Mandigo, J. (2013). Analyzing the learning of the taking personal and social responsibility model within a new physical education undergraduate degree program in El Salvador. *The Physical Educator*, 70, 107-134.
- Bagozzi, R., & Kimmel, S. (1995). A comparison of leading theories for the prediction of goal-directed behaviours. *British Journal of Social Psychology*(34), 437-461.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Banerjee, M., Capozzoli, M., McSweeney, L., & Sinha, D. (1999). Beyond Kappa: A review of interrater agreement measures. *Canadian Journal of Statistics*, 27(1), 3-23.
- Banville, D., Desrosiers, P., & Genet-Volet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 347-387.
- Baptista, C., Pereira, F., Pereira, J., & Torres, B. (2017). *Consideração em torno do ensino da educação física em Timor-Leste*. Comunicação apresentada em 2.^a Conferência Internacional: A produção do

conhecimento científico de Timor-Leste. Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.

- Baptista, M. d. C. (2016). O ensino da responsabilidade pessoal e social na formação de professores: Um estudo piloto em Timor-Leste. In N. Corte-Real, C. Dias, L. Regueiras & A. M. Fonseca (Eds.), *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática* (pp. 214-240). Porto: CIF12D - Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- Barker, B., & Forneris, T. (2011). Reflections on the implementations of TPSR programming with at-risk-youth in the city Ottawa, Canada. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(1), 78-93.
- Barrero, J. (2017). *Diseño y efecto de un programa basado en el fomento de la responsabilidad sobre la motivación y sus consecuencias en jóvenes escolares de educación física*. España: Tesis de Doctorado en Ciencias del Deporte presentada a la Facultad de Deportes de la Universidad de Murcia
- Beale, A. (2012). Fulfilling the promise of making a difference: Creating guards of life with TPSR. *International Journal of Aquatic Research and Education*(6), 249-266.
- Bean, C., & Forneris, T. (2015). Using a time-series analysis to evaluate a female youth-driven physical activity-based life skills program based on the teaching personal and social responsibility model. *Ágora para la EF y el Deporte*, 17(2), 94-114.
- Bean, C., Kendellen, K., & Forneris, T. (2016). Moving beyond the gym exploring life skill transfer within a female physical activity based life skills program. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1-17.

- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, 1-15.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-Murcia, J. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222.
- Bento, T. (2014). Revisões sistemáticas em desporto e saúde: Orientações para o planeamento, elaboração, redação e avaliação. *Motricidade*, 10(2).
- Blankenship, B. (2017). *The psychology of teaching physical education: From theory to practice* (2nd ed.). New York, USA: Taylor & Francis.
- Botelho-Gomes, P., Queirós, P., & Silva, P. (2014). Género, educação física e desporto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 131-156). Porto: Editora FADEUP.
- Brislin, R. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Brislin, R., Lonner, W., & Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural research methods: Comparative studies in behavioral science a wiley series*: John Wiley & Sons.
- Buchanan, A. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*(20), 155-171.
- Buckle, M., & Walsh, D. (2013). Teaching responsibility to gang-affiliated youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(2), 53-58.
- Caballero, P. (2015). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), 113-126.

- Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, M., & Escartí, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 427-441.
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., Martinho, M., Albergaria-Almeida, P., Sá, P., & Breda, Z. (2015). *Ensino secundário geral em Timor-Leste - perspetivando o futuro* (1.ª ed.).
- Caixa Geral de Depósitos [CGD]. (2003). *Timor Leste no caminho para o desenvolvimento: C. G. D. SA - SGE - Mediateca*.
- Campos, B. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de consulta psicológica*, 5, 123-134.
- Carbonell, A., Sanmartín, M., Baños, C., Suelves, D., Taboada, C., & Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 373-396.
- Cardoso, B. ([S.d.]). Timor-Leste um povo três direitos (É uma história de Direito).
- Carvalho, M. (2015a). Educação básica e formação de professores em Timor-Leste. In M. Guedes, R. Scartezini, A. Barbosa, R. Canarin, E. Rosalen, A. Ramos & S. Carvalho (Eds.), *Professores sem fronteiras: Pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste* (pp. 137-148). Díli, Timor-Leste: Núcleo de publicações.
- Carvalho, M. (2015b). A língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem: A realidade nas escolas do ensino básico de Timor-Leste. *VERITAS*, 3(1), 39-51.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.

- Catalano, F., Berglung, L., M. Ryan, Lonczak, H., & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *ANNALS, AAPSS*, 591, 98-115.
- Cattell, R. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Cecchini, J., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Conceição, A. (2017). *Sessão de abertura do 3.º congresso*. Comunicação apresentada em 3.º Congresso Nacional da Educação. Ministério da Educação de Timor-Leste.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (Eds.). (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- Costa, D. (2017). *Discurso da visão: Sonhar a educação, uma visão para Timor-Leste*. Comunicação apresentada em 3.º Congresso Nacional da Educação. Ministério da Educação de Timor-Leste.
- Costa, H. (2015). *Avaliação dos professores sobre os programas educacionais do governo de Timor-Leste para o ensino pré-secundário nos sub-districtos de Same e Alas*. Comunicação apresentada em Atas 1.ª Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste. Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento Programa de Pós-Graduação e Pesquisa UNTL.

- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Coulson, C., Irwin, C., & Wright, P. (2012). Applying Hellison's responsibility model in a youth residential treatment facility: a practical inquiry project. *Ágora para la EF y el Deporte, 1*(14), 38-54.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.): SAGE Publications Ltd.
- Cryan, M., & Martinek, T. (2017). Youth Sport Development Through Soccer: An Evaluation of an After-School Program Using the TPSR Model. *The Physical Educator, 74*(1), 127-149.
- Doolittle, S. (2011). TPSR in PE teacher education: One teacher's explorations. In D. Hellison (Ed.), *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.), pp. 117-130. United States of America: Human Kinetics.
- Dunn, R., Hemphill, M., & Beaudoin, S. (2016). A community of practice that supported the transition from doctoral student to faculty member. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 85*(5), 27-30.
- Durand, F. (2009). *História de Timor-Leste: Da pré-história à actualidade*. Lisboa: LIDEL - edições técnicas, lda.
- Ennis, C., Solmon, M., Santina, B., Loftus, S., Mensch, J., & McCauley, T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the sport for peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*(3), 273-285.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada, 62*(1-2), 45-52.

- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Mrín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación, 341*(3), 373-396.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte, 22*(1), 159-166.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. (2017). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutierrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in spanish schools context: Lesson learned. *Ágora para la EF y el Deporte, 14*(2), 178-196.
- Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology, 3*(2), 55-63.

- Estatística, D. G. d. (2015). 2015 Census shows population growth moderating. Consult. 03/04/2019, disponível em <http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/>
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de auto-determinação: Validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 385-395.
- Fernández-Ríos, L., & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Figueiredo, F. (2013). Aspectos da vida social em Timor: Desde a recuperação portuguesa à invasão indonésia (1945-1975). *VERITAS*(1), 131-155.
- Fonseca, S. (2017). *Ensino e formação professores*. Comunicação apresentada em Atas 2.^a Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste. Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981a). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981b). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388.
- Forneris, T., Whitley, M., & Barker, B. (2013). The Reality of Implementing community based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65(3), 313-331.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2.^a ed.): Edição de João Barrote.

- Freitas, C., & Janning, D. (2015). *Práticas de ensino de química no ensino secundário público filial de Vemasse: Uma reflexão sobre as aulas práticas e relações CTS no ensino*. Comunicação apresentada em Atas 1.^a Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste. Unidade de Produção e Dissiminação do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL
- Gonzalez-Reigosa, F. (1976). The anxiety-arousing effect of taboo words in bilinguals. In C. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-cultural anxiety*. Washington, D.C.
- Gorard, S., & Makopoulou, K. (2012). Is mixed methods the natural approach to research? In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 106-119). London and New York: Routledge.
- Gordon, B. (2010a). An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*(29), 21-37.
- Gordon, B. (2010b). *Teaching personal and social responsibility through physical education: An examination of the teaching personal and social responsibility model when taught in a New Zealand secondary school*: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7.^a ed.).

- Hammond-Diedrich, K., & Walsh, D. (2006). Empowering youth through a responsibility-based cross-age teacher program: An investigation into impact and possibilities. *The Physical Educator*, 63(3).
- Harris, J., Quatman, C., Manning, M., Siston, R., & Flanigan, D. (2014). How to write a systematic review. *The American Journal of Sports Medicine*, 42(11), 2761-2768.
- Hastie, P. (2003). *Teaching for lifetime physical activity through quality high school physical education*: Benjamim Cummings.
- Hatcher, L. (1994). *Step-by-step approach to using the sas system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS Institute.
- Hayden, L., Baltzell, A., Kilty, K., & McCarthy, J. (2012). Developing responsibility using physical activity: A case study of team support. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(2), 264-281).
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity* (1st ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). University of Illinois at Chicago: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.): Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M., & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking Universities and Communities*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and Individual responsibility programs. In D. Kirk, M. O'Sullivan & D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (pp. 610-626). London: Sage.
- Hellison, D., & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth program evaluation: investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an Urban Extended Day Program: A Process-Based Assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381.
- Hemphill, M. (2015). Inhibitors to responsibility-based professional development with In-service teachers. *The Physical Educator*, 72, 288-306.
- Hemphill, M., Templin, T., & Wright, P. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419.
- Higgins, J., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (Version 5.1.0 ed.): www.handbook.cochrane.org.
- Holt, N., & Jones, M. (2008). Future directions for positive youth development and sport research. In N. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport*. USA and Canada: Routledge.
- Howard, T., & Aleman, G. (2008). Teacher capacity for diverse learners: what do teachers need to know? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.), pp. 157-174.
- Hsu, W.-T., Pan, Y.-H., Chou, H.-S., & Lu, F. J.-H. (2014). Measuring student responsibility in physical education: examination of CSR and PSR

- models. *South African Journal in Sport, Physical Education and Recreation*, 36(2), 129-136.
- Jorgensen, E., & Seedat, S. (2008). Factor structure of the Connor-Davidson resilience scale in South African adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*(20), 23-32.
- Kaiser, H. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1).
- Kell, S., & Forsberg, N. (2014). The role of mentoring in physical education teacher education: A theoretical and practical perspective. *Physical and Health Education*, 80(2), 1-11.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3 ed.). Los Angeles: CA: Sage.
- Landis, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*(33), 159-174.
- Lee, O. (2012). Teacher candidates' implementation of the personal and social responsibility model in field experiences. *The Physical Educator*, 69, 150-170.
- Lee, O., & Choi, E. (2015). The influence of professional development on teachers' implementation of the teaching personal and social responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 603-625.
- Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80, 230-240.
- Lee, O., & Martinek, T. (2012). Factors influencing transfer of responsibility-based physical activity program goals into classrooms. *The Physical Educator*, 69, 188-207.

- Li, W., Wright, P., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5.^a ed.): Report Number: Análise e Gestão de Informação, LDA.
- Maroco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*(2.^a ed.).
- Martinek, T. (2009). Project effort: Serving the underserved populations through sport. *Kinesiology Today*, 2(2), 4-8.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. Nova York: Palgrave macmillan.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016a). Learning responsibility through sport and physical activity. In N. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (2nd ed., pp. 180-190). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016b). Teaching personal and social responsibility past present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(5), 9-13.
- Martinek, T., & Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(1), 1-60.
- Martinek, T., McLaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching Responsibility beyond the Gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(6), 59-65.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1).
- Martinek, T., & Schilling, T. (2003). Developing Compassionate Leadership in Underserved Youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(5), 33-39.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(3), 321-328.
- Matos, A. (2012). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, Z. (2014). A educação física na escola: Da necessidade de formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: Editora FADEUP.
- Melo, L. (2015). *Integrando conhecimentos de cálculo e geometria por meio de uso do software geogebra: Novos olhares para a resolução de problemas*. Comunicação apresentada em Atas 1.^a Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, I., & Bento, J. (Eds.). (2014). *Professor educação física: fundar e dignificar a profissão*: Editora FADEUP.
- Metzler, M. (2011). *Instruction models for physical education* (3rd ed.). United States of America: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Miller, R., & Jarman, B. (1988). Moral and Ethical Character Development - Views from past Leaders. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(6), 72-78.
- Ministério Educação Juventude Desporto [MEJD]. (2008). Decreto-Lei N° 14/2008 de 29 de Outubro: Lei de bases da educação. *Diário da República*, Série I, n.º 40, 2641-2680.
- Ministério Educação Timor-Leste [METL]. (2010). *Reforma curricular do ensino básico. Princípios orientadores e plano de desenvolvimento*. Díli.
- Ministério Educação Timor-Leste [METL]. (2011a). *Plano estratégico do desenvolvimento 2011-2030*. Díli.
- Ministério Educação Timor-Leste [METL]. (2011b). *Plano estratégico nacional da educação 2011-2030*. Díli.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7).
- Moher, D., Schulz, K., & Altman, D. (2001). The Consort statement- revised recommendations for improving the quality of reports of parallel-group randomised trials. *Consort Statement*, 357, 1191-1194.
- Morgan, D., & Morgan, D. (2011). Movement right from the start. Physical activity for young students. *The Journal of Adventist Education*, 74, 12-17.
- Neuendorf, K. (2009). Reliability for content analysis. In A. Jordan, D. Kunkel, J. Manganello & M. Fishbein (Eds.), *Media messages and public health: A decisions approach to content analysis* (pp. 66-87). New York: Routledge.
- Neuendorf, K. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Los Angeles, USA: SAGE Publications Asia-Pacific Pte, Ltd.

- Newton, M., Watson, D., Kim, M., & Beacham, A. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity settings. *Youth & Society*, 37(3), 348-371.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor* Porto: Porto Editora.
- O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Chapter 7: Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*(25), 441-449.
- Pan, Y.-H., & Keh, N.-C. (2014). Teaching responsibility through physical education: Research and applications in Taiwan. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 34(1), 63-69.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., & Gutiérrez, M. (2011). Physical education teachers' perceptions about the effects of personal and social responsibility program (PRPS) on the students. *Ágora para la EF y el Deporte*, 3(13), 341-361.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.): SAGE Publications, Ltd.
- Paulino, V. (2018). Currículo Nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver. In S. d. Fonseca, M. d. C. Baptista & I. S. B. d. Araújo (Eds.), *Desafios da Educação em Timor-Leste: Responsabilidade Social* (pp. 75-96). Díli, Timor-Leste.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (6.ª ed.): Edições Sílabo.

- Petitpas, A., Cornelius, A., Raalte, J., & Jones, T. (2005). A Framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*(19), 63-80.
- Petitpas, A., VanRaalte, J., & France, T. (2016). Facilitating positive youth development by fostering collaboration among community-based sport and physical activity programs. *The Sport Psychologist*, 1-21.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education. *European Physical Education Review*, 1356336X1666474.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de educação física e desporto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-71): Editora FADEUP.
- Quinn, M. (2013). Talking to learn in Timorese classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 26(2), 179-196.
- Richards, K., & Gordon, B. (2016). Socialisation and learning to teach using the teaching personal and social responsibility approach. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(1), 19-38.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes. In J. Alves & A. P. Brito (Eds.), *Manual de Psicologia do Desporto*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L., & Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: Un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 933-958.
- Sánchez-Alcaraz, J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., & Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad

- personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*(30), 121-129.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Wright, P., Dias, C., & Fonseca, A. (in press). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) in the portuguese context: Instrument adaptation and reliability assessment. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355-365.
- Schilling, T. (2007). An Examination of Resilience Processes in Context: The Case of Tasha. *The Urban Review*, 40(3), 296-316.
- Shea, B., Grimshaw, J., Wells, G., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., Porter, A., Tugwell, P., Moher, D., & Bouter, L. (2007). Development of AMSTAR: a measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 10.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mayfield: Mountain View.
- Siegel, S., & Castellan, N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5th ed.): SAGE: Publications Ltd.
- Skalski, P., Neuendorf, K., & Cajigas, J. (2017). Content analysis in the interactive media age. In K. Neuendorf (Ed.), *The content analysis guidebook* (2nd ed.): SAGE Publications, Inc.
- Sousa, R. (2015). *Educação, território e identidade no contexto de Timor-Leste*. Comunicação apresentada em A produção do conhecimento científico

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- em Timor-Leste Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Suelves, D. (2007). *Promoviendo el desarrollo positivo a través de la Educación Física: el Programa de Responsabilidad Personal y Social*. España: Disertación de Maestría en Psicología Social presentada a la Universidad de Valencia.
- The World Bank [TWB]. (2004). Timor-Leste education since independence from reconstruction to sustainable improvement. *Human Development Sector Unit East Asia and Pacific Region*.
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2015). *Research methods in physical activity* (7th ed.): Human Kinetics.
- Timmerman, M., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*(16), 209-220.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2014). *Assessment of development results: Evaluation of UNDP contribution Timor-Leste*.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2016). *Assessment of development results of Timor-Leste*.
- Vallerand, R. (1989). Vers une methodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallerand, R., Deci, E., & Ryan, R. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). MacMillan: New York.

- Vallerand, R., & Halliwell, W. (1983). One method of trans-cultural validation of psychological questionnaires: implications for sports psychology. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 8(1), 9-18.
- Vandenbroucke, J., Elm, E., Altman, D., Gøtzsche, P., Mulrow, C., Pocock, S., Poole, C., Schlesselman, J., & Egger, M. (2007). Strengthening the reporting of observational studies in epidemiology (STROBE): Explanation and elaboration. *PLoS MEDICINE*, 4(10), 1628-1654.
- Walsh, D. (2007). Supporting youth development outcomes: An evaluation of a responsibility model-based program. *Physical Educator*, 64(1), 48-56.
- Walsh, D. (2008a). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 209-221.
- Walsh, D. (2008b). Strangers in a strange land. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 40-44.
- Walsh, D., Veri, M., & Willard, J. (2015). Kinesiology career club: Undergraduate student mentors' perspectives on a physical activity-based teaching personal and social responsibility program. *The Physical Educator*, 72, 317-339.
- Walsh, D., & Wright, P. (2016). The TPSR Alliance: a community of practice for teaching research and service. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 35-38.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Weiss, M. (2016). Old Wine in a new bottle: Historical reflections on sport as a context for youth development. In N. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (2nd ed.), pp. 7-20.

- Whitley, M. (2011). The Ikhaya sport programs in the Kayamandi township. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(1), 115-136.
- Whitley, M., & Gould, D. (2011). Psychosocial Development in Refugee Children and Youth through the Personal Social Responsibility Model. *Journal of Sport Psychology in Action*, 1(3), 118-138.
- Wright, E., Whitley, M., & Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPSR program for an underserved girl's summer camp. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(1), 5-24.
- Wright, P., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wright, P., Jacobs, J., Ressler, J., & Jung, J. (2016). Teaching for transformative educational experience in a sport for development program. *Sport, Education and Society*, 21(4), 531-548.
- Wright, P., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 71-87.
- Wright, P. (2012). Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys labeled "at risk" in partnership with a community-based youth serving program. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1(14), 94-114.
- Wright, P., & Craig, M. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Wright, P., Dyson, B., & Moten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2(14), 248-263.

ANEXOS

Anexo I – Perguntas que podem ajudar a autoavaliação.**Nível I**

- Quem chamou hoje nomes aos colegas?
- Quem resolveu hoje uma discussão pedindo tempo?
- Quem teve ainda alguns problemas com os colegas?
- Quem perdeu hoje as “estribeiras”?

Nível II

- Quem levou as tarefas até ao fim?
- Quem ainda não aguentou todas as repetições?
- Quem teve de desistir antes do fim?
- Quem perdeu ainda algum tempo a brincar?

Nível III

- Quem esteve muito próximo das metas a que se propôs?
- Quem ainda não conseguiu a marca que queria para hoje?
- Quem teve que rever as suas próprias metas?
- Quem subiu a sua marca hoje na flexibilidade?
- Quem bateu hoje o seu próprio record em...?

Nível IV

- A quem ajudaste hoje?
- Quem encorajou o colega a fazer melhor?
- Quem ajudou o colega a bater o seu record pessoal?
- Quem proporcionou um bom ambiente na aula?
- Quem orientou a equipa no trabalho de grupo?
- Quem se ofereceu para arbitrar?

Nível V

- Quem promoveu o auto-controlo nas aulas da semana que passou?
- Quem estudou ou foi à biblioteca/ sala dos computadores por sua iniciativa?
- Quem teve menos chamadas de atenção durante as aulas?
- Quem ajudou o colega no trabalho das aulas?
- Que objetivo pessoal conseguiste atingir esta semana?
- Quem fez o esforço de estudar uma 1h seguida por dia ?
- Quem ajudou o colega a estudar uma matéria depois das aulas?
- Quem fez o teste sem copiar?
- Quem fez a tarefa doméstica a que se comprometeu?
- Quem se propôs como meta um trabalho doméstico?

Anexo II – A Comprehensive Reference List for the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model

This comprehensive reference list has been prepared to document the current literature directly related to Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model. As of January 2016, we are confident this list is reasonably complete and up to date, however, we anticipate that every one or two years it will be revised and updated. In its current state, the list contains 9 books, 31 book chapters, 95 peer-reviewed academic and professional articles on TPSR, and 83 other publications related to or supporting TPSR for a total of 218 references.

Peer-Reviewed Academic and Professional Articles on TPSR

1. Barker, B., & Forneris, T. (2012). Reflections on the Implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Agora*, 14 (1), 78-93.
2. Beale, A. (2012). Fulfilling a promise of making a difference: creating guards of life with TPSR. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 6 (3), 249-266.
3. Bean, C. N., & Forneris, T. (2015). Using a time-series analysis to evaluate a female youth- driven physical activity-based life skills program based on the Teaching Personal and Social Responsibility model. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17 (2), 95-114.
4. Beaudoin, S. (2012). Using responsibility-based strategies to empower in-service Physical Education and health teachers to learn and implement TPSR. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14 (2), 161-177.
5. Beaudoin, S., Brunelle, J. P., & Spallanzani, C. (2008). Enseigner la responsabilite par l'activite physique [Teaching responsibility through physical activity]. *Propulsion*, 20 (3), 14-16.

6. Beaudoin, S., Harnois, H., Brunelle, J. P., & Spallanzani, C. (2009). Les impacts de l'integration d'un modele de responsabilisation en education physique au primaire [The impacts of the integration of a responsibility model in elementary school physical education]. *Propulsion*, 21(2), 16-17.
7. Beaudoin, S., Harnois, H., Brunelle, J. P., & Spallanzani, C. (2009). Sept strategies pour developper la responsabilite des eleves en education physique [Seven strategies to develop students' responsibility through physical education]. *Propulsion*, 21(1), 20-21.
8. Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 155-171.
9. Buckle, M. E., & Walsh, D. S. (2013). Teaching responsibility to gang-affiliated youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(2), 53-58.
10. Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
11. Choe, H. (2009). Analysis on recognition and experience of teachers and students of Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) in elementary physical education. *Journal of Curriculum Integration*, 3(1), 80-110.
12. Choi, J., & Park, D. (2007). The effects of physical education lessons applied TPSR Model on the development of sociality of elementary school students. *Journal of Korea Sport Research*, 18(1), 537-548.
13. Ceccini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-2011.
14. Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the urban at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66 (8), 58-63.

15. Coulson, C. L., Irwin, C., & Wright, P. M. (2012). Applying Hellison's Responsibility Model in a youth residential treatment facility: A Practical Inquiry Project. *Agora*, 14 (1), 38-54.
16. Cutforth, N., & Puckett, K. (1999). An investigation into the organization, challenges and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31, 153-172.
17. DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self Responsibility Model for delinquency prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (2), 104- 112.
18. Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.
19. Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., & Marin, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility model. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 667- 676.
20. Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., Marin, D., Martinez, C., & Chacon, Y. (2006). Enseñando Responsabilidad Personal y Social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educacion*, 341, 373-396.
21. Escarti, A., Pascual, C., Gutierrez, M., Marin, D., Martinez, M., & Tarin, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: lesson learned. *Agora para la educación física y el deporte*, 14(2), 178-196.
22. Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C. & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
23. Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE) 2.0: Instrument Revisions, Inter-rater Reliability, and Correlations between Observed Teaching Strategies and Student Behaviors.

24. Fernandez-Rio, J. (2014). Another step in models-based practice: hybridizing cooperative learning and teaching for personal and social responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
25. Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *Healthy Lifestyles Journal*, 56 (3/4), 13-16.
26. Gordon, B. (2010). An examination of the Responsibility Model in a New Zealand secondary school physical education programme. *The Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37.
27. Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1).
28. Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2011). Teaching for personal and social responsibility. *Journal of Physical Education New Zealand*, 44(1), 18-21.
29. Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. A. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools Physical Education programs implementation of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(2), 197-212.
30. Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 71 (1), 25-35.
31. Hayden, L. A., Baltzell, A., Kilty, K., & McCarthy, J. (2012). Developing responsibility using physical activity: a case study of team support. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(2), 264-281.
32. Hellison, D. (1968). Toward acquiring a perspective for value orientations in physical education. *The Physical Educator*, 25 (4), 152-153.
33. Hellison, D. (1977). Toward repairing the humanistic physical education bandwagon. *Australian Journal of Health, Physical Education, and Recreation*, 8-10.

34. Hellison, D. (1982). Attitude and behavior change in the gym. *The Physical Educator*, 39 (2), 67-70.
35. Hellison, D. (1983). Teaching self-Responsibility (and more). *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54(7) 23-28.
36. Hellison, D. (1985). Making connections. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 56, 32-33, 44.
37. Hellison, D. (1987). Physical education builds life skills. *Changing Schools*, 15, 6-8.
38. Hellison, D. (1987). The affective domain: Let's do some housecleaning. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 58, 41-43.
39. Hellison, D. (1988). Cause of death: Physical education-a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 59 (4), 18-21.
40. Hellison, D. (1988). Our constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy. *Quest*, 40 (1), 84-90.
41. Hellison, D. (1990). Making a difference: reflections on teaching urban at-risk youth. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 61 (6), 44-45.
42. Hellison, D. (1990). Teaching physical education to at-risk youth in Chicago: A model. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 61 (6), 38-39.
43. Hellison, D., & Cutforth, N. (1992). Reflections on reflective teaching in a physical education teacher education methods Course. *The Physical Educator*, 49 (3), 127-135.
44. Hellison, D. (1993). The coaching club: Teaching responsibility to inner city kids. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 64 (5), 66-70.
45. Hellison, D. (1997). Social skills instruction in physical education: What's worth doing? *Teaching Secondary Physical Education*, 3, 4-6.
46. Hellison, D. (1999). Promoting character development through sport: Rhetoric or reality? *New Designs in Youth Development*, 15 (1), 23-26.

47. Hellison, D. (2000). Physical activity programs for underserved youth. *Australian Council for Health, Physical Education, and Recreational Lifestyles Journal*, 47, 15-17.
48. Hellison, D., & Georgiadis, N. (1992). Basketball as a vehicle for teaching values. *Strategies*, 4 (1), 1-4.
49. Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54 (2), 292-307.
50. Hellison, D., & Wright, P. M. (2002). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4), 369-381.
51. Hellison, D., Martinek, T., & Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2 (4), 321-337.
52. Hemphill, M. A. (2014). Positive Youth Development through physical activity: Opportunities for physical educators: Column Editor: K. Andrew R. Richards. *Strategies*, 27(4), 39-41.
53. Hemphill, M. A., Templin, T. J., & Wright, P. M. (2013). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education, and Society*. doi: 10.1080/13573322.2012.761966
54. Jacobs, J., & Wright, P. M. (2014). Fitness games that promote personal and social responsibility: Implications for practitioners: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(8), 44-45.
55. Jinhong, J., & Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of "at-risk" middle school students in Physical Education. *Agora para la educación física y el deporte*, 14(2), 140-160.
56. Lee, O., & Martinek, T. (2012). Factors influencing transfer of Responsibility-Based Physical Activity Programs into classrooms. *Physical Educator*, 69 (2), 188-207.

57. Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27* (2), 167-178.
58. Liu, M. (2008). *The Effect of a Learning-Related Social Skills (LRSS) Physical Education Training Program on Kindergarten Children*. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
59. Liu, M., Karp, G., & Davis, D. (2010). Teaching learning-related social skills in kindergarten physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 81*(6), 38-44.
60. Martinek, T. (1997). Serving underserved youth through physical activity. *Quest, 49* (1), 3-7.
61. Martinek, T. (2008). Creating responsible youth through physical activity: The Don Hellison story. *International Journal of Sport Science, 4* (11), 83-84.
62. Martinek, T. (2012). Implementations of TPRS-based programs through physical activity: different contexts. *Agora para la educación física y el deporte, 14*(2), 137-139.
63. Martinek, T., & Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest, 49* (1), 34-49.
64. Martinek, T., & Hellison, D. (1998). Values and goal-setting with underserved youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69* (7), 47-52.
65. Martinek, T., & Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 83* (1), 1-60.
66. Martinek, T., & Schilling, T. (2003). Developing compassionate leadership in underserved youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 74* (5), 33-39.

67. Martinek, T., McLaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project Effort: teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (6), 59-65.
68. Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11 (2), 141-157.
69. Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29-45.
70. McBride, L., & Hellison, D. (1986). Toward wellness for high risk youth: A values education model. *Health Values*, 10 (2) , 37-42.
71. Monteiro, T., Pick, R., & Valentini, N. (2008). Responsabilidade social e personal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva. *Temas Sobre Desenvolvimento*, 16 (94), 202-214.
72. Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2011). African-American children's representation of personal and social responsibility. *Sport, Education and Society*, 16(1), 89- 109.
73. Pan, Y. H., & Keh, N. C. (2014). Teaching responsibility through physical education: Research and applications in Taiwan. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 34(1), 63-69.
74. Park, D., Nam, S., & Park, C. (2007). The experiences of the elementary school children of the TPSR Model-Applied physical education lessons. *Korean Journal of Sport Pedagogy*, 14(3), 107-126.
75. Parker, M., & Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72 (9), 25-27.
76. Parker, M., Kallusky, J., & Hellison, D. (1999). High impact, low risk: Ten strategies to teach responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (2), 26-28.
77. Pascual, C. B., Escarti, A., Guiterrez, M., Llopis, R., Marin, D., & Wright, P. M. (2011). Exploring the implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education:

- A comparative case study. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 82 (3), 499-511.
78. Romar, J. E., Haag, E., & Dyson, B. (2015). Teachers' experiences of the TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility) model in Physical Education. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 202-219.
79. Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (4), 355-365.
80. Severinsen, G. (2014). Teaching personal and social responsibility to juniors through physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(1), 83-100.
81. Stiehl, J. (1993). Becoming responsible: Theoretical and practical considerations. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 64 (5), 38-40, 57-59, 70-71.
82. Walsh, D. (2002). Emerging strategies in the search for effective university community collaborations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73 (1), 50-54.
83. Walsh, D. (2007). Supporting youth development outcomes: An evaluation of a responsibility model-based program. *The Physical Educator*, 64 (1), 48-56.
84. Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (2), 209-221.
85. Walsh, D. (2012). A TPSR-Based kinesiology career club for youth in underserved communities. *Agora*, 14 (1), 55-77.
86. Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school exploring the impact of coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15 (1), 15-28.
87. Walsh, D. S., Veri, M. J., & Willard, J. J. (2015). Kinesiology career club: Undergraduate student mentors' perspectives on a physical activity-

- based teaching personal and social responsibility program. *Physical Educator*, 72(2), 317.
88. Ward, S., Parker, M., Henschel-Pellett, H., & Perez, M. (2012). Forecasting the storm: student's perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)- based positive youth development program. *Agora para la educación física y el deporte*, 14 (2), 230-247.
89. Wright, P., Dyson, B., & Moten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *Agora para la educación física y el deporte*, 14(2), 248-263.
90. Wright, E., Whitley, M., & Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPSR program for an underserved girls' summer camp. *Agora*, 14 (1), 5-24.
91. Wright, P. M. (2012). Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys labeled "at risk" in partnership with a community-based youth serving program. *Agora*, 14 (1), 94-114.
92. Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Examining the implementation and immediate outcomes of a Personal-Social Responsibility Model program for urban high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (2), 138-154.
93. Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development and reliability testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 1-16.
94. Wright, P. M., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Lifetime Wellness Course for urban high school students: Assessing implementation and educational outcomes. *Sport Education and Society*, 15, 277- 298.
95. Wright, P. M., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 71-87.

Other Publications Related to or Supporting TPSR

Transfer

1. Allen, G., Rhind, D., & Koshy, V. (2015). Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall into the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(1), 53-67.
2. Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113.
3. Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In J. Van Raalte, & B. Brewer, *Exploring Sport and Exercise Psychology (2nd ed.)* (pp. 269-88). Washington, DC: American Psychological Association.
4. Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62.
5. Holton III, E. F., & Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations*. John Wiley & Sons.
6. Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2015). An alternative application of imagery in youth sport: Promoting the transfer of life skills to other contexts. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(1), 1-10.
7. Leberman, S., McDonald, L., & Doyle, S. (2006). *The transfer of learning: Participants' perspectives of adult education and training*. Gower Publishing, Ltd.
8. Schilling, T. (2009). Meaning and the professoriate. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin, *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (pp. 271-278). Morgantown, WV: West Virginia University.
9. Weiss, M., Bolter, N.D., & Kipp, L.E. (2014). Assessing impact of physical activity-based youth development programs: Validation of the life skills transfer survey (LSTS). *Research Quarterly for Exercise and Sport* 85(3), 263-278.

10. Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive Youth Development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203-217.

Sport for development and peace

11. Darnell, S. C. (2007). Playing with race: Right to play and the production of whiteness in 'development through sport'. *Sport in society*, 10(4), 560-579.
12. Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" Curriculum. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 70 (3), 273-285.
13. Rossi, T., & Rynne, S. (2013). Sport development programmes for Indigenous Australians: innovation, inclusion and development, or a product of 'white guilt'? *Sport in Society*, 17(8), 1030-1045.
14. Spaaij, R., & Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442-457.
15. Whitley, M. A. (2012). The Ikhaya Sport Programs in the Kayamandi Township. *Agora*, 14 (1), 115-136.
16. Whitley, M. A., Hayden, L. A., & Gould, D. (2015). Growing up in the Kayamandi Township: II. Sport as a setting for the development and transfer of desirable competencies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-18.

Non-sport youth development (e.g., social and emotional learning, motivation)

17. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6), 466-474.

18. Grolnick, W. S., Farkas, M. S., Sohmer, R., Michaels, S., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28* (4), 332-344.
19. Hagenbach, S. (2011). *Teaching Children Responsible Behavior: A Complete Toolkit*. Champaign, IL: Human Kinetics.
20. Hughes, D. M., & Curnan, S. P. (2000). Community youth development: A framework for action. *Community Youth Development 1*(1), 7-13.
21. Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence, 8* (4), 423-459.
22. Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. E. (2015). Relationship between achievement goals and students' self-reported personal and social responsibility behaviors. *The Spanish Journal of Psychology, 18*, 22-31.

Sport-based youth development

23. Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in Denver Elementary School. *Quest, 49* (1), 130-139.
24. Cutforth, N., & Hellison, D. (2002). Capitalizing on the popularity of sport and physical activity among underserved youth: Breaking new ground in university-community cultures. *Universities and Community Schools, 7* (1), 106-112
25. Danish, S. J. (2000). Youth and community development: how after-school programming can make a difference. In S. Danish, & T. Gullotta, *Developing Competent Youth and Strong Communities Through After-School Programming* (pp. 275-301). Washington DC: CWLA Press.
26. Doolittle, S., & Demas, K. (2001). Fostering respect through physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education, 72*, 28-33.
27. Flett, M.R., Gould, D., & Lauer, L. (2012). A study of an undeserved youth sports program using the youth program quality assessment. *Journal of Applied Sport Psychology, 24*(3), 275-289.

28. Frasier-Thomas, J. L., Cote, J., & Deakin, J. J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
29. Fuller, R. D., Percy, V. E., Bruening, J. E., & Cotrufo, R. J. (2013). Positive youth development: minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(4), 469-482.
30. Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 42-43.
31. Georgiadis, N., & Williamson, K. M. (1992). Teaching an inner-city after-school program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(8), 14-18
32. Gould, D., Carson, S. (2011). Young athletes perception and the relationship between coaching behaviors and developmental experiences. *International Journal of Coaching Science*, 5(2), 3-29.
33. Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by undeserved youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 80-87.
34. Gutierrez, M., Escarti, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatia, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares (Relationships between empathy, prosocial conduct, aggressiveness, self-efficacy and personal and social responsibility of students). *Psicothema*, 23, 13-19.
35. Hammond-Diedrich, K., & Walsh, D. (2006). Empowering positive youth development through a responsibility-based cross-age teacher program: An investigation into impact and possibilities. *The Physical Educator*, 63(3), 134-142.
36. Hellison, D. (1980). The magnificent seven: Inner city wrestlers who won while losing. *The Young Wrestler*, 54, 60-61.
37. Holt, N. L. (Ed.). (2007). *Positive youth development through sport*. Routledge.

38. Hudson, S. (1997). Helping youth grow. *Journal of Teaching in Physical Education*, 68 (9), 16-
39. Martinek, T. (2009). Project Effort: Serving the underserved populations through sport. *Kinesiology Today*, 2 (1), 4-8.
40. Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11 (2), 141-157.
41. Martinek, T., & Hellison, D. (1997). Service-bonded inquiry: The road less traveled. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (1), 107-121.
42. Martinek, T., Hellison, D., & Walsh, D. (2004). Service-bounded inquiry revisited: A research model for the community-engaged professor. *Quest* 56(4), 397-412.
43. Martinek, T., & Ruiz, L. M. (2005). Promoting positive youth development through a values- based sport program. *International Journal of Sport Science*, 1 (1), 1-13.
44. Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19 (1), 63- 80.
45. Ruiz, L., Rodriguez, P., Martinek, T., Schilling, T., & Duran, L. J. (2006). El desarrollo de la responsabilidad personal y social mediante las actividades físicas y deportivas: El proyecto "Esfuerzo". *Revista de Educacion*, 341, 917-932.
46. Sandford, R. A., Armour, K. M., & Warmington, P. C. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32 (2), 251-271.
47. Schilling, T., & Martinek, T. (2000). Learning through leading in project effort youth leader corps. *Community Youth Development Journal*, 1 (3), 24-30.
48. Schilling, T. (2008). An examination of resiliency processes in context: The case of Tasha. *Urban Review*, 40 (3), 296-316.
49. Schilling, T., Martinek, T., & Carson, S. (2007). Developmental processes among youth leaders in an after-school, responsibility-based

- sport program: Antecedents and barriers to commitment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (1), 48-60.
50. Strachan, L., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2016). Project SCORE! Coaches' perceptions of an online tool to promote positive youth development in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(1), 108-115.
51. Walsh, D. (2006). Best practices in university-community partnerships: Lessons learned from a physical-activity-based program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77 (4), 45- 56.
52. Walsh, D. (2008). Strangers in a strange land: Using an activity course to teach an alternative curriculum model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 79 (2), 40-44.
53. Wang, Y., Tussing, L., Odoms-Young, A., Braunschweig, C., Flay, B., Hedeker, D., & Hellison, D. (2006). Obesity prevention in low socioeconomic status urban African-American adolescents: Study design and preliminary findings of the health-kids study. *European Journal of Clinical Nutrition*, 60 (1), 92-103.
54. Watson, D. L., Newton, M., & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35 (3), 219-231.
55. Whitley, M. A., & Walsh, D. S. (2014). A framework for the design and implementation of service-learning courses. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(4), 34-39.
56. Whitley, M., Bean, E., & Gould, D. (2011). ON the fields of the motor city: undeserved athletes' perceptions of their coaches. *Journal of Continuing Education*, 4(3), 98-125.
57. Whitley, M. A., Forneris, T., & Barker, B. (2014). The reality of evaluating community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 66(2), 218-232.

Responsibility in Physical Education

58. Beale, A. (2012). Daring to create change agents in PE: The “sankofa” philosophy.” *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 84(4), 7-9.
59. Chiu, Y. C., Hsin, L. H., & Huang, F. H. (2014). Orientating cooperative learning model on social responsibility in physical education. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(4).
60. Cothran, D., & Ennis, C. D. (1999). Alone in a crowd: meeting students' needs for relevance and connection in urban high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (1), 234-247.
61. Destani, F., Hannon, J. C., Podlog, L., & Brusseau, T. A. (2014). Promoting character development through teaching wrestling in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(5), 23-29.
62. Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152.
63. Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: a research based approach*. Routledge.
64. Education, N. A. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education*. Ann Arbor, MI: NASPE Publications.
65. Ennis, C. D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 66 (1), 41-50.
66. Flory, S. B., & McCaughtry, N. (2011). Culturally relevant physical education in urban schools: reflecting cultural knowledge. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 82 (1), 49-60
67. Gano-Overway, L., & Guivernau, M. (2014). Caring in the gym: Reflections from middle school physical education teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 264-281.
68. Guaragna, M. (2005). Percepcao de pais en professores da influencia de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianas

- partadoras de necessidades especiais. *Movimento Revista da Escola de Educao Fisica*, 11, 89-117.
69. Gubacs-Collins, K. (2015). The Socratic gymnasium: learning lessons of life through physical education. *Physical Educator*, 72 (1). 76-98.
70. Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62.
71. Hemphill, M. A. (2015). Inhibitors to responsibility-based professional development with in- service teachers. *Physical Educator*, 72 (1).
72. Hellison, D. (1970). Physical education and the self-attitude. *Quest*, 13 (1), 41-45.
73. Hellison, D., & Kallusky, J. (1999). The Youth Leadership Partnership in physical education in higher education. *Chronicle of Physical Education in Higher Education*, 10, 6-14.
74. Jacobs, J., & Wright, P. (2014). Social and emotional learning policies and physical education: Column Editor: K. Andrew R. Richards. *Strategies*, 27(6), 42-44.
75. Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a Responsibility-Based Physical Activity Program and School. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (2), 230-240.
76. McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2014). The pill not taken: revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(3), 287-292.
77. Pope, C. C. (2013). Sport education: international perspectives. *Sport, Education and Society*, 18(1), 130-134.
78. Suomi, J., Collier, D., & Brown, L. (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education* 22(1) 186-202.
79. Voelker, D. K., Gould, D. & Crawford, M. J. (2011). Understanding the experience of high school sports captains. *Sport Psychologist*, (25)(1), 47-66.

80. Walsh, D. (2009). A new sub-discipline for the third generation and beyond? In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin, *Historic Traditions and Future Directions of Research on teaching and Teacher Education in Physical Education* (pp. 297-301). Morgantown, WV: West Virginia University.
81. Wright, P. M., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (3), 241-251.
82. Wright, P. M., Ding, S., & Li, W. (2005). Relations of perceived physical self-efficacy and motivational responses toward physical activity by urban high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 101 (2), 651-656.
83. Wright, P. M., Li, W., & Ding, S. (2007). Relations of perceived motivational climate and feelings of belonging in physical education in urban schools. *Perceptual and Motor Skills*, 105 (2), 386- 390.

Anexo III – Consentimentos Informados**Consentimento Informado (Professor Educação Física)**

Este estudo tem por objetivo realizar um estudo piloto tendo por base o modelo de Hellison (2011) *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* em Timor-Leste.

Se aceitar participar neste estudo, o que será muito importante para a investigação desta questão, ser-lhe-á pedido que colabore numa entrevista com vista a perceber a opinião do Professor sobre a disciplina de Educação Física em Timor-Leste.

Todos os dados recolhidos serão utilizados integralmente, ou em partes, para finalidades estritamente académicas.

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo e das atividades que serão realizadas. Fui informado/a de todos os aspetos que considero importantes e a investigadora (Dra. Céu Baptista; tlm: 78586235; email: ceuzitaese@gmail.com) concedeu-me a oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas sobre a investigação. Participo de forma voluntária e estou consciente que a minha participação, ou recusa em participar, não me trará quaisquer benefícios ou prejuízos.

Assinatura do participante

Data

Nome do participante

Assinatura do investigador

Data



Consentimento Informado (Estudante/ participante do MRPS)

Este estudo tem por objetivo realizar um estudo piloto tendo por base o modelo de Hellison (2011) *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* em Timor-Leste.

Se aceitar participar neste estudo, o que será muito importante para a investigação desta questão, ser-lhe-á pedido que preencha um conjunto de questionários de resposta breve (para recolha de dados que permita a caracterização sociodemográfica da amostra). Os participantes serão os estudantes do Curso de Formação de Professores do 1.º e 2.º Ciclos inseridos no Projeto Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) pelo Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE). Os mesmos alunos serão sujeitos, na disciplina de Educação Física e suas vertentes, a uma implementação do modelo TPSR durante a sua formação e que responderão, em vários momentos, ao questionário *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ) e a entrevistas cujo guião foi autorizado pela autora Professora Doutora Diana Marín.

A duração da sua participação é variável conforme o ritmo de cada um mas não deverá demorar mais do que dez minutos. Todos os dados recolhidos serão utilizados integralmente ou em partes para finalidades estritamente académicas. Não haverá exposição pública dos nomes dos participantes ou de qualquer outro elemento de identificação dos mesmos.

Os participantes foram devidamente informados acerca da implementação e metodologia a serem utilizadas, antes do seu início, pelo que todos concordaram em seguir com a investigação.

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo e das atividades que serão realizadas. Fui informado/a de todos os aspetos que considero importantes e a investigadora (Dra. Céu Baptista; tlm: 78586235; email: ceuzitaese@gmail.com) concedeu-me a oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas sobre a investigação. Participo de forma voluntária e estou consciente que a minha participação, ou recusa em participar, não me trará quaisquer benefícios ou prejuízos.

Assinatura do participante

Data

Nome do participante

Assinatura do investigador

Data

Informed consent (Díli International School)

I'm a Professor of the National University of Timor Lorosa'e (UNTL) and a PhD student at the Faculty of Sport, University of Porto , Porto, Portugal. My area of investigation is Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity. To continue with my research with UNTL students I need to perform a Cross-Cultural Translation of a questionnaire (translate a questionnaire from English into Tetum) with bilingual students who understand English very well. So, I hereby request your authorization for the student _____ of class _____ of level _____ to collaborate with this research and translate the questionnaire. Data will not be publicly divulged It will be only for academic purposes .

Thank you very much for your collaboration!

Díli, 17th September, 2015

(The Professor)

(Guardian consent)

Anexo IV – Guiões de Entrevistas



Guião de Entrevista para o Professor

Nome: _____

Idade: ____ Género: _____ Habilitações: _____

Funções que exerceu/ exerce: _____

1. Qual a sua opinião sobre o ensino da educação física em Timor-Leste no tempo da ocupação indonésia.
2. Como vê a disciplina de Educação Física em Timor-Leste desde a sua independência até aos dias de hoje.
3. Na sua opinião o que é necessário e possível fazer para dar mais importância à disciplina de Educação Física em Timor-Leste.
4. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que considere importante nesta entrevista?

Nota: a entrevista, depois de transcrita, será devolvida ao Professor para verificar o conteúdo e identificar possíveis falhas na transcrição da entrevista.

Muito obrigada pela colaboração!

Guião de Entrevista para o Aluno no Final do Semestre

Nome:	
Turma:	Tempo da Entrevista:
Acompanhante da Entrevista:	Semestre:

Antes da entrevista

3.º semestre: Em todas as entrevistas estava presente um dos três alunos que melhor falavam e compreendiam a Língua Portuguesa. Esta seleção foi feita pela docente de Língua Portuguesa que já conhecia todos os alunos do semestre anterior.

4.º e 5.º semestres: As entrevistas do 4.º semestre foram realizadas, na sua maioria, sem acompanhante por questões logísticas. Não podemos menosprezar o facto de o nível de oralidade dos estudantes ter melhorado significativamente este semestre. Outros docentes do PFICP partilharam da mesma opinião.

Comunicação antes das entrevistas: esta entrevista não conta para avaliação. Só preciso de saber a tua opinião, seja boa ou não. Se não conseguires dar a tua opinião em Português não há problema fala outra língua que Domingos ajuda na tradução.

Questões:

1. O que aprendeste com as metas que a professora Céu deu?
2. O que aprendeste ao longo deste semestre em relação aos teus colegas?
3. Qual a atividade física que aprendeste?
4. O que aprendeste durante as aulas de Educação Física no que diz respeito a “responsabilidade”?
5. Achas que os outros professores notaram que tu melhoraste?
6. Achas que alguém com quem vives notou que tu melhoraste?
7. Achas que tu melhoraste?
8. Mudarias alguma coisa sobre a maneira de ensinar da Prof. Céu?
9. O que achaste desta experiência?
10. O que achas das aulas da Prof. Céu?

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo V – Lista dos alunos da Intervenção I



Ministério da Educação

Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação

FORMAÇÃO INICIAL de Professores dos 1º e 2 Ciclos do Ensino Básico

TURMA: 7 (A)

Local: Centro de Formação de Professores de Baucau

N.º	NOME	Sexo		Naturalidade	Data de Nascimento	Residência
		M	F			
1	Abel António Lopes Morais	X		Baucau	13/05/1992	Baucau
2	Afonso Guterres	X		Manatuto	21/07/1986	Laclubar
3	Álvaro Joaquim da Silva	X		Venilale	13/02/ 1990	Venilale
4	Ana Maria Ornai		X	Baucau	25/07/1990	Buibau
5	Ana Marquita Pereira		X	Baucau	20/12/1990	Caibada
6	Angelina da Costa Caldas		X	Manatuto	09/05/1990	Natarbora
7	Anita Ximenes		X	Manatuto	13/07/1986	Manatuto
8	Apolónia Julião		X	Venilale	27/01/1987	Vila Nova – Baucau
9	Armanda R.P.P Cesaria		X	Díli	07/02/1992	Manatuto
10	Augusta Bernardino Vilela		X	Lospalos	10/03/1991	Manatuto
11	Berta Filomena Carvalho		X	Manatuto	23/08/1986	Laclo
12	Eduarda de Jesus Amaral		X	Tulataqueo	05/06/1987	Remexio
13	Flávio Nico da Costa	X		Baucau	01/02/1990	Serosa - Baucau
14	Maria Avelina Pereira		X	Viqueque	12/08/1991	Carau-Balo
15	Petronela Júnior		X	Lospalos	22/09/1990	Lore1
16	Recardina Amaral		X	Viqueque	07/04/1987	Beobe
17	Romana Vieira		X	Lautém	17/05/1989	Lautém
18	Rosalina Pinto		X	Viqueque	03/05/1986	Bahalara - uain
19	Sara Julivência Rangel		X	Viqueque	17/06/1991	Lalerek-Mutin

ANEXOS

20	Tati Leto		X	Lautém	07/05/1993	Lore1
21	Tomás Viegas	X		Viqueque	29/09/1987	Beobe
22	Verónica da Conceição		X	Lautém	05/03/1988	Lautém
23	Virgínia Santos		X	Lautém	07/07/1987	Bemoris
24	Yoanes Joni Pinto	X		Lautém	28/08/1988	30 de Agosto
25	Zeca de Araújo	X		Viqueque	15/02/1989	Beobe

TURMA: B

N.º	NOME	Sexo		Naturalidade	Data de Nascimento	Residência
		M	F			
1	Agostinho da Costa	X		Lautém	13-08-1987	Baucau
2	Aliança Freitas Monteiro		X	Viqueque	03-06-1988	Baucau
3	Ana Paula Ximenes Amaral		X	Viqueque	19-03-1991	Baucau
4	Anabela Baptista		X	Viqueque	25-08-1991	Baucau
5	Armindo da Silva Ximenes	X		Viqueque	05-08-1989	Baucau
6	Cesaltina Sarmento		X	Viqueque	15-03-1987	Baucau
7	Costantino Pinto Oliveira	X		Manatuto	11-09-1986	Baucau
8	Ermelinda Espírito do Carmo		X	Viqueque	05-06-1989	Baucau
9	Eulânia Soares		X	Manatuto	30-05-1986	Baucau
10	Fernanda Soares		X	Manatuto	15-07-1987	Baucau
11	Gárcia Santina da Silva		X	Manatuto	24-02-1986	Baucau
12	Graciano Ribeiro	X		Baucau	23-06-1989	Baucau
13	Guido Mendonça	X		Baucau	26-09-1986	Baucau
14	Henriqueta Maria Marques Soares		X	Manatuto	15-07-1989	Baucau
15	Hermínia de Almeida		X	Manatuto	02-07-1988	Baucau
16	Hermínia Silveira		X	Baucau	25-10-1990	Baucau
17	Ilda Eni Pinto		X	Baucau	19-04-1990	Baucau
18	Jacinta Gusmão Ornai Neto		X	Baucau	02-03-1990	Baucau
19	Lídia Ascensão da Costa Boavida		X	Baucau	28-03-1987	Baucau
20	Lísia de Fátima Abiana Eulália		X	Lautém	29-12-1989	Baucau
21	Maria Liza de Lurdes		X	Lautém	16-09-1990	Baucau
22	Martenita Amaral		X	Lautém	20-05-1987	Baucau
23	Miguel Dias Quintas	X		Lautém	13-05-1988	Baucau
24	Otalinda Pereira Flores		X	Lautém	02-03-1988	Baucau
25	Rosito Gomes	X		Viqueque	06-05-1990	Baucau

TURMA: 9

N. º	NOME	Sexo		Naturalidade	Data de Nascimento	Residência
		M	F			
1	Aguida Sudiana M. da Cruz		X	Lautém	03/12/1991	Baucau
2	Albina Cristóvão		X	Lautém	11/05/1988	Baucau
3	Alexandrina dos Santos Viana		X	Lautém	04/09/1990	Baucau
4	Anabela de Jesus		X	Lautém	28/04/1987	Baucau
5	Angelina Pereira Araújo		X	Lautém	08/04/1988	Baucau
6	Castelo Leti da Assunção	X		Lautém	11/03/1990	Baucau
7	Cristiano Freitas	X		Baucau	21/10/1987	Baucau
8	Flávia I. H. de R. Fernandes		X	Viqueque	19/01/1987	Baucau
9	Hélio Ximenes da Costa	X		Baucau	27/04/1989	Baucau
10	Izac Salsinha Soares	X		Viqueque	24/05/1986	Baucau
11	Jaquelino Pascoal Sarmento	X		Manatuto	02/05/1988	Baucau
12	Joana da Costa Perreira		X	Manatuto	24/11/1988	Baucau
13	Lourença Soares		X	Manatuto	02/11/1988	Baucau
14	Maria José de L. Ximenes		X	Manatuto	11/02/1986	Baucau
15	Maria Leonor		X	Manatuto	04/03/1990	Baucau
16	Maria Telvina R. Pereira		X	Manatuto	30/09/1989	Baucau
17	Mariana da Silva		X	Viqueque	10/06/1987	Baucau
18	Mário Filipe Freitas	X		Baucau	03/05/1989	Baucau
19	Nância Claver		X	Viqueque	02/01/1991	Baucau
20	Natalícia Manek da Costa		X	Baucau	02/12/1992	Baucau
21	Nélia da Silva		X	Manatuto	18/10/1987	Baucau
22	Nelson Adelino Soares	X		Viqueque	17/07/1990	Baucau
23	Olímpia da Silva Pinto		X	Viqueque	23/10/1986	Baucau
24	Pascoela Gusmão Ximenes		X	Baucau	14/04/1990	Baucau
25	Raquel Teixeira Fernandes		X	Baucau	12/04/1989	Baucau

TURMA: 10

N. º	NOME	Sexo		Naturalidade	Data de Nascimento	Residência
		M	F			
1	Aquelina Belo		x	Quelicai	25.11.1985	Vila Nova
2	Balbina Soares		X	Los Palos	08.08.1988	Vila Nova
3	Cecília Soares		X	Luro	27.07.1987	Vila Nova
4	Claudina Imaculada da Costa Pinto		x	Baucau	29.07.1988	Vila Antiga
5	Domingos Marques	X		Luro	27.08.1983	Vila Nova
6	Duarte da Conceição	X		Lautém	02.04.1987	Vila Nova
7	Fabiana Teresa da Costa		X	Baucau	20.01.1991	Caibada
8	Hilário Ximenes Guterres	X		Baucau	28.08.1991	Vila Nova
9	Jeorjina Maria Fernandes		X	Los Palos	07.09.1988	Vila Nova
10	Jezuinita Etalvina Lopes		X	Uato-Lari	22.06.1988	Vila Antiga
11	Joaninha Alves da Costa		X	Viqueque	03.10.1989	Vila Nova
12	Joaninho Freitas	X		Vemasse	07.05.1991	Tirilolo
13	José Maria Belo Soares	X		Quelicai	01.05.1987	Tirilolo
14	Leandra Gomes		X	Viqueque	27.12.1987	Vila Nova
15	Leónia Bosco Ximenes		X	Los Palos	25.10.1990	Tirilolo
16	Lourença Bernardete Luís Ximenes		X	Baucau	15.07.1989	Tirilolo
17	Marcos Pinto	X		Lacluta	10.02.1989	Buibau
18	Octaviana Cáceres da Costa		X	Manatuto	01.10.1992	Vila Nova
19	Olímpia Soares		X	Laclubar	15.11.1985	Vila Nova
20	Olímpio Marques Amaral	X		Viqueque	10.10.1991	Vila Nova
21	Reliano Lopes da Ressurreição	X		Natarbora	14.09.1990	Vila Nova
22	Terezinha do Menino Jesus		X	Laclubar	13.05.1986	Vila Nova
23	Tomásia Natália Gomes Soares		X	Manatuto	29.12.1988	Vila Nova
24	Zélia Soares		x	Manatuto	08.07.1988	Vila Nova

Anexo VI – Regulamento do Torneio Interturmas**Regulamento Torneio Interturmas CFP**

- As equipas são constituídas por género. Só pode haver equipas mistas se a turma não tiver rapazes suficientes. Neste caso e, no jogo de futsal, as raparigas não podem ir à baliza;
- Cada aluno pode estar inscrito no máximo em duas modalidades. Se não houverem elementos suficientes, o aluno pode inscrever-se nas três modalidades;
- Em caso de falta de respeito grave (violência física ou verbal) dentro ou fora do jogo, mas em horário do torneio, o aluno em causa não pode participar mais no torneio e a sua equipa sofre uma penalização de 3 pontos;
- No final do jogo o resultado: vitória- 3 pontos; empate- 2 pontos; derrota- 1 ponto;
- A não comparência da equipa ao jogo equivale a uma derrota;
- Só pode participar no jogo apenas quem está inscrito nessa modalidade, sem exceção;
- Só podem participar no torneio alunos do CFP e com o equipamento fornecido aos alunos;
- Os resultados serão afixados no CFP;
- Cada turma deve nomear um árbitro feminino e masculino para cada modalidade, sendo que as grávidas podem e devem participar.
- Os horários estabelecidos são para cumprir e não podem ser alterados, com a exceção da falta de disponibilidade da Prof. Céu.
- Quando o árbitro da equipa não comparece ao jogo, essa equipa sofre penalização de 1 ponto;
- Todos os participantes do torneio têm de cortar as unhas para poder jogar.
- Todos os participantes não podem ter terços e voltas ao pescoço durante o jogo.
- Todos os alunos que irão participar no torneio têm **OBRIGATORIAMENTE** de assinar como leram e concordam com o presente regulamento, incluindo os árbitros.

Baucau, 28 de outubro de 2013

Céu Baptista

Anexo VII – Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ) –
Versão traduzida para Língua Portuguesa

Código: _____

Curso: _____

Sexo: _____

Data: _____

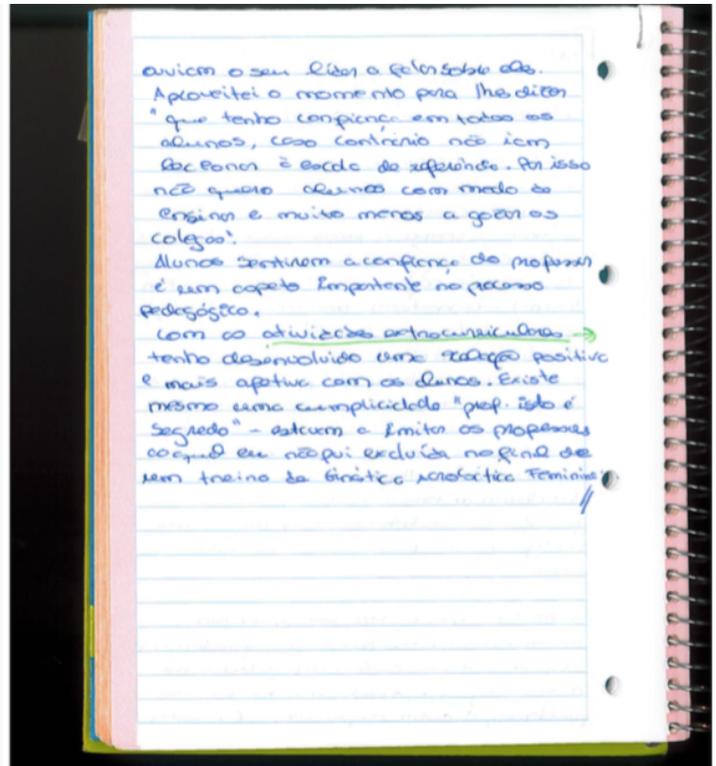
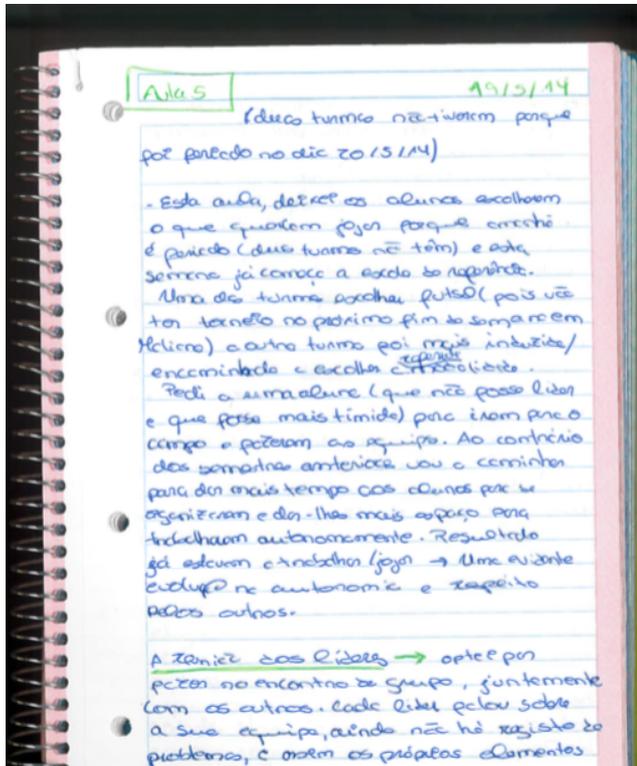
Neste questionário não há respostas certas ou erradas; o que interessa é a tua opinião. Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário. Garantimos-te que o anonimato e a confidencialidade das respostas serão sempre mantidas. (Nunca, ninguém, vai saber quem respondeu a este questionário).

Na aula é normal participarmos umas vezes melhor e outras pior. Gostaríamos de saber como tem sido a tua participação nas aulas. Por favor, diz em relação às frases que se seguem, como classificarias a tua maneira de estar usando a escala de 1 a 6, em que 1 quer dizer "discordo totalmente" e 6 quer dizer "concordo totalmente". Obrigado pela colaboração.

Discordo completamente Concordo completamente

	1	2	3	4	5	6
1) Eu respeito os colegas.						
2) Eu respeito a professora.						
3) Eu ajudo os colegas.						
4) Eu animo os colegas.						
5) Eu sou simpático com os colegas.						
6) Eu controlo o meu comportamento.						
7) Eu colaboro (ajudo) com os colegas.						
8) Eu participo em todas as actividades que a professora faz.						
9) Eu esforço-me.						
10) Eu estabeleço metas (objectivos) para mim mesmo						
11) Eu tento esforçar-me mesmo que não goste da tarefa.						
12) Eu quero melhorar.						
13) Eu esforço-me muito.						
14) Eu não tenho metas (objectivos) para mim.						

Anexo VIII - Diário de Bordo



Anexo IX – Metas das Intervenções I e II

Intervenção I – 3.º Semestre da formação: Expressão Motora e Ensino da Educação Física

Andebol

1. Durante o mês de agosto não vou chegar nenhuma vez atrasado à disciplina de Ed. Física
2. Saber três regras fundamentais para a prática do andebol
3. Saber a regra de contagem dos passos
4. Durante o jogo respeito as decisões do árbitro, dos colegas e da professora
5. Ser capaz de arbitrar um jogo de andebol
6. Conseguir fazer remate em apoio
7. Oferecer-me voluntariamente sempre que a professora solicitar
8. Ir à biblioteca ou à sala dos computadores durante 1h todas as semanas
9. Saber fazer, durante o jogo, os gestos técnicos: receção, passe de ombro, remate em apoio
10. Compreender e saber fazer a organização ofensiva
11. Conseguir fazer o remate em suspensão
12. Fazer todos os exercícios até ao fim mesmo que a professora não esteja a ver
13. Participar de forma ativa no jogo com espírito de equipa
14. Compreender e saber fazer a organização defensiva
15. Fazer os materiais solicitados pela Professora Céu para a Educação Física na data prevista
16. Acrescentar mais uma meta a atingir e que não está indicada neste documento. Qual? _____

Ginástica e Natação

1. Durante o mês de setembro não vou chegar nenhuma vez atrasado à disciplina de Ed. Física
2. Saber fazer rolamento à frente engrupado
3. Escolher um colega e sem ele saber, no final da modalidade de ginástica ou natação dar um nível de responsabilidade
4. Durante a modalidade de ginástica e/ ou natação vou ajudar um colega a fazer uma técnica
5. Conseguir nadar 25m (uma piscina)
6. Conseguir fazer roda e/ ou rodada
7. Oferecer-me voluntariamente duas vezes durante a modalidade de ginástica e/ ou natação
8. Ir à biblioteca ou à sala dos computadores durante 1h todas as semanas
9. Conseguir fazer 10 respirações em natação
10. Conseguir fazer apoio facial invertido (pino) na modalidade de ginástica
11. Conseguir fazer um esquema simples (com quatro elementos) no solo
12. Fazer todos os exercícios até ao fim mesmo que a professora não esteja a ver
13. Na trave consigo andar a olhar em frente e/ ou fazer o avião
14. Conseguir fazer rolamento à retaguarda
15. Saber o nome de 4 músculos do corpo humano
16. Acrescentar mais uma meta a atingir que não está indicada neste documento. Qual?

Intervenção I – 4.º Semestre da formação: Metodologia do Ensino da Educação Física II

1. Não fumar durante um mês
2. Não fumar durante o 4.º semestre inteiro (10 semanas)
3. Participar voluntariamente no encontro de grupo pelo menos uma vez por semana
4. Não chegar atrasado a nenhuma aula de Educação Física
5. Não chegar atrasado a nenhuma aula CFP
6. Ajudar pelo menos um colega de equipa em outra disciplina que tenha mais dificuldade durante todo o semestre uma vez por semana no CFP
7. Fazer todos os exercícios (parte prática) sempre até ao fim
8. Ter 16 valores ou mais no projeto da disciplina MEF
9. Ser responsável por uma parte/atividade no projeto da disciplina MEF
10. Nas reuniões de equipa falar sempre um pouco em Língua Portuguesa
11. Sempre que a Prof. Céu mandar fazer os exercícios de forma autónoma não posso brincar

Intervenção I – 5.º Semestre da formação: Metodologia do Ensino da Educação Física II

1. Quero atingir na disciplina de Metodologia de Ed. Física II, ___ Valores no final do semestre
2. Não fumar durante um mês
3. Não fumar durante o 5.º semestre inteiro (10 semanas)
4. Participar voluntariamente no encontro de grupo pelo menos três vezes
5. Não chegar atrasado a nenhuma aula CFP
6. Ajudar pelo menos um colega de equipa em outra disciplina que tenha mais dificuldade pelo menos três vezes durante o 5.º semestre
7. Fazer todos os exercícios (parte prática) sempre até ao fim
8. Participar pelo menos duas vezes em atividades extra curriculares organizadas pelo CFP
9. Cumprir com todas as atividades propostas no projeto
10. Uma vez por semana falar em Português com um amigo ou Professor do CFP
11. Nas reuniões de equipa falar sempre um pouco em Língua Portuguesa
12. Treinar sozinho ou com colegas do CFP

Intervenção II – 4.º Semestre do Bacharelato em Educação Física e Desporto

1. Não chegar atrasado
2. Não ser à chamado atenção pela professora nem pelos colegas
3. Não brincar na aula mesmo quando o professor não está a ver
4. Ajudar um colega durante o jogo
5. Falar Português com um colega da equipa
6. Controlar o seu comportamento quando está a observar
7. Dar a sua opinião e sugestões
8. Conseguir avaliar 10 pessoas até ao fim
9. Só falar Língua Portuguesa durante a aula
10. Apitar um jogo de andebol durante a aula

Anexo X – Instrumento TARE 3.0**Instrumento para a Avaliação do Ensino da Responsabilidade (TARE 3.0)**

Este instrumento foi construído com o objetivo de avaliar o ensino da responsabilidade no âmbito do desporto, sustentando-se no modelo de responsabilidade pessoal e social de Hellison (Hellison, 2003).

O instrumento tem três partes:

A primeira serve para registar as estratégias de ensino utilizadas por professores/treinadores para promover a responsabilidade, incluindo o minuto em que tal acontece. Este registo envolve todo o tempo da sessão. Os observadores devem anotar os seus comentários sobre a sessão;

Na segunda parte é efetuada uma avaliação global no final da sessão acerca dos comportamentos de responsabilidade evidenciados pelos alunos;

A terceira parte os observadores realizem uma avaliação global no final da sessão sobre as estratégias de ensino para o desenvolvimento da responsabilidade utilizadas pelo professor/treinador (Hellison, 2003).

No fim deste documento, encontram-se descritas as categorias utilizadas nas diversas partes.

Bibliografia

Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.

Registo de Observação

Nome do observador: _____ Data: _____ Dia da semana: S T Q Q S

Hora de início: _____ Final: _____

Informação do Clube [Escola]

Nome do Clube Desportivo [Escola]: _____ Morada [Município]: _____

Cidade: _____ Contexto: Urbano Suburbano Rural Modalidade [Pública/ CAFE]: _____

Outras Informações: _____

Informação do Treinador [Professor]

Nome do Treinador [Professor]: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Habilitações: _____ Anos de Experiência: _____

Observação nº _____ de _____ deste treinador [Professor]:

Outras Informações _____

Informação dos Atletas [Alunos]

Número Total de Atletas [Alunos]: no Treino [Aula]: _____ Número de Atletas [Alunos] do Sexo Masculino: _____

Número de Atletas [Alunos] do Sexo Feminino: _____ Idades dos Atletas [Ano de Escolaridade]: _____

Atletas com Necessidades Educativas Especiais: _____ Raça/Caraterísticas Étnicas: _____

Outras Informações _____

1ª Parte: Estratégias de Ensino Observadas

Observe as estratégias de ensino utilizadas pelo treinador, registrando o minuto em que uma dada estratégia foi implementada.

Estratégias	Minuto																		Comentários	Total
Promove o Modelo de Respeito																				
Estabelece Expectativas																				
Proporciona Oportunidades de Sucesso																				
Estimula a Interação Social																				
Atribui Tarefas																				
Promove a Liderança																				
Dá escolhas e voz																				
Promove a Avaliação																				
Promove a Transferência																				

2ª Parte: Componentes Base do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

Esta parte do instrumento (final da sessão) promove uma apreciação global dos comportamentos do professor/treinador em relação aos aspetos chave do modelo.

	4- Extensivamente	3- Frequentemente	2- Ocasionalmente	1- Raramente	0- Nunca	Comentários
Integração: em que medida as funções e conceitos de responsabilidade são integrados na atividade.						
Transferência: até que ponto é promovida a aplicação dos níveis de responsabilidade em outros contextos/ambientes.						
Empowerment: em que medida o professor concede responsabilidades aos alunos.						
Relação Professor-Aluno: em que medida os alunos são tratados como indivíduos que merecem com respeito e que devem ter oportunidade para fazer escolhas e ter voz.						

- 4. Extensivamente:** este tema é evidenciado continuamente ao longo da aula através das palavras e ações do professor.
- 3. Frequentemente:** este tema é evidenciado várias vezes ao longo da aula através das palavras e ações do professor.
- 2. Ocasionalmente:** algumas das palavras e ações do professor relacionam-se com este tema direta ou indiretamente ao longo da aula.
- 1. Raramente:** este tema raramente é integrado na aula refletindo-se apenas em algumas palavras ou ações isoladas do professor.
- 0. Nunca:** ao longo de toda a aula nenhuma das palavras ou ações do professor claramente se enquadra com este tema

3ª Parte: Responsabilidade do Estudante

Esta parte do instrumento (final da sessão) destina-se a observar os comportamentos de responsabilidade e interações dos alunos, promovendo uma apreciação global da sessão. Serão mencionados na frequência o número de alunos que evidenciaram um dado comportamento no global da sessão.

	4- Muito Forte	3.-Forte	2- Moderado	1- Fraco	0 -Muito Fraco	Frequência	
Autocontrolo: Os alunos não agredem os outros verbal ou fisicamente; incluem/trabalham bem com outros; resolvem os conflitos pacificamente caso surjam.							
Participação: Os alunos tentam fazer todas as atividades e assumem vários papéis se lhes for pedido.							
Esforço: Os alunos esforçam-se ao máximo para cumprir todas as tarefas e concentram-se em melhorar.							
Autonomia: Os alunos permanecem na tarefa sem instrução direta ou supervisão, trabalhando sozinhos ou com outras pessoas; não parecem seguir maus exemplos ou pressão dos pares							
Ajuda aos Outros: Os jovens ajudam, encorajam os outros e dão feedbacks positivos.							

4. Muito forte: todos os alunos/atletas, sem exceções observadas, mostraram ter responsabilidade durante a aula.

3. Forte: a maioria dos alunos/atletas, salvo raras exceções e/ou exceções isoladas, exibiram esta responsabilidade durante a aula.

2. Moderado: muitos alunos/atletas mostraram ter responsabilidade, mas muitos não o fizeram; várias exceções foram observadas.

1. Fraco: alguns alunos/atletas mostraram ter responsabilidade, mas muitos não o fizeram; exceções eram frequentes e/ou importantes o suficiente para impedir a aprendizagem.

0. Muito Fraco: poucos alunos/atletas exibiram esta característica; as exceções eram frequentes e/ou importantes o suficiente para que pelo menos algumas partes da aula tenham sido ineficazes

Apêndice: Descrição Detalhada das Estratégias de Ensino da Responsabilidade

Promove o Modelo de Respeito: o professor é um exemplo de comunicação respeitosa. Isto envolve a comunicação com todo o grupo ou individualmente com um aluno/atleta. Por exemplo: comunicação e instrução apropriadas e incondicionalmente positivas. Não envolve perda de calma ou envergonhar os alunos/atletas.

Estabelece Expectativas: o professor explica ou refere-se a expectativas comportamentais explícitas. Estas poderiam ser relacionadas com o treino de habilidades, práticas de segurança, regras e procedimentos, ou etiqueta.

Proporciona Oportunidades de Sucesso: o professor estrutura a aula de modo que todos os alunos/atletas tenham a oportunidade de participar com sucesso e de ser incluídos, independentemente das diferenças individuais.

Atribui Tarefas: o professor atribui responsabilidades ou tarefas específicas aos alunos (outras sem ser de liderança) que facilitam a organização do programa ou de uma atividade específica como por exemplo: montagem de equipamentos, assinalar as presenças, fazer registos ou arbitrar um jogo.

Dá Escolhas e Voz: o professor dá voz aos alunos/atletas no programa. Pode envolver discussões em grupo, votações como grupo; escolhas individuais, os alunos levantarem questões, darem sugestões, partilharem opiniões, avaliarem o professor ou o programa.

Promove a Liderança: o professor permite que os alunos/atletas liderem ou comandem um grupo. Por exemplo: demonstrar para a turma; liderar uma estação; ensinando/liderando exercícios para toda a turma; ou treinar uma equipa.

Promove a Transferência: o professor fala com os alunos/atletas sobre a possibilidade de transferir ou aplicar habilidades para a vida e responsabilidades em outros contextos/ambientes para além do programa. Pode incluir aspetos como: a necessidade de trabalhar duro e perseverar na escola; a importância de ser um líder na comunidade; manter o autocontrolo para evitar uma briga depois da escola/treino; estabelecimento de metas para alcançar o que se pretende no desporto; a necessidade de ser um bom jogador de equipa para quando crescer conseguir arranjar um emprego; ou o valor de pensar por si mesmo para evitar a pressão dos pares.

Estimula a Interação Social: o professor estrutura atividades que promovem a interação social positiva. Pode envolver interação entre alunos/atletas através da cooperação, trabalho em equipa, resolução de problemas, resolução de conflitos ou reuniões (este conceito será contabilizado se for estruturado pelo professor, caso não seja promovido de modo intencional não será considerado).

Promove a Avaliação: o professor permite que os alunos/atletas tenham um papel na avaliação. Pode assumir a forma de autoavaliação ou heteroavaliação, relacionada com o desenvolvimento de habilidades, comportamentos, atitudes, etc. .; pode também envolver o estabelecimento de objetivos ou uma negociação entre professor e o aluno/atleta em relação à sua nota ou ao seu progresso na aula/treino.

Anexo XI – Personal and Social Responsibility Questionnaire – Versão em Tétum

Iha aula na laran, dala ruma ita participa diak no dala ruma ladun diak. Ita hakarak hatene oinsa mak ita boot partisipa agora daudaun iha aula nia laran. Favor ida, lee frase sira tuir mai, no clasifica ita boot nia atitude iha atividade sira neebe professor husu. Atu hatan uza escala husi 1 too 6 neebe 1 katak ladun Konkordu no 6 konkordu duni.

Questionário kona ba Responsabilidade Pessoal no Social

	Ladun				Konkordu	
	Konkordu				duni	
	1	2	3	4	5	6
3. Ha'u ajuda ema seluk.						
4. Hau fo tulun ba ema seluk						
5. Ha'u ema laran luak ba ema seluk						
7. Ha'u prontu atu ajuda ema seluk.						
8. ha'u partisipa iha atividade hotu-hotu.						
9. Ha'u esforsa an maka'as						
10. Ha'u define objetivu sira ba ha'u nia an.						

Anexo XII – Resultados da componente prática da unidade curricular de Andebol

		Componente Prática
Nrº	Nome	20 valores
1	Abrao M. Aroujo	14
2	Adao Pinto	17
3	Aderito Belo	19
4	Albino Barreiro	10
5	Alexio Falcao	12
6	Cipriana Da Silva	10
7	Cirilio Augusto Belo	FALTOU
8	Cornelio Martins Da Cruz	13
9	David Bombaltos Dias Ximenes	10
10	Delfim Ximenes	14
11	Deonizio Duarte Da Cruz	17
12	Ediquito Bili Santos	13
13	Elisario Moreira	19
14	Elvino Da Conceicao Belo	11
15	Ermelindo Silva Martins	12
16	Fortunato Santos	14
17	Gidiao Pereira	FALTOU
18	Helia Dacosta Dos Reis	12
19	Igilda Da Costa	11
20	Isaias Da Costa Hornai	18
21	Jacintos De Jesus Martins	FALTOU
22	Januario Belo	17
23	Josevina Ximenes	13
24	Jostino Vital Soares	FALTOU
25	Macario Andrade Pereira	19
26	Marcos Ramos Gomes	17
27	Marquita Dos Santos	16
28	Martinho Ribeiro Monis	
29	Natalino Cristavao S. Magno	14
30	Onesio Belo Da Silva	19
31	Paulino Dos Santos Martins	FALTOU
32	Pedro Pacheco Dos Reis	FALTOU
33	Placido Bernardo Pereira	
34	Ribeiro Pinto De Carvalho	FALTOU
35	Romuldo D. Monteiro	18
36	Santino Soveia Leite	14
37	Silvia Manuela Da Cruz	14
38	Simao Isaac C. De Carvalho	11
39	Antoneta De Jesus Ximenes	13
40	Aida De Jesus Lemos	FALTOU
41	Epifania Rianti Do Rego Tilman	13
42	Leticia G. Grecia N. Da Cruz	14
43	Pedro Da Silva	FALTOU
44	Tito Ribeiro Mendonca	16
45	Zelia Da Cunha	11
46	Dalia Fatima Amaral	FALTOU

