
AUTORES:

Céu Baptista¹
Fernando Santos²
Artur Romão Pereira³
Nuno Corte-Real¹
Cláudia Dias¹
Teresa Dias (*)^{1,4}
Tom Martinek⁵
Leonor Regueiras⁶
António Manuel Fonseca¹

¹ CIFI²D, FADEUP, Porto, Portugal

² ESE, P.PORTO, Portugal

³ FCDEF, Coimbra, Portugal

⁴ FPCE, Porto, Portugal

⁵ University of North Carolina, Greensboro, Estados Unidos da América

⁶ Instituto Nun'Alvres, Santo Tirso, Portugal

10.5628/RPCD.18.03.62

RESUMO

O plano estratégico de desenvolvimento de Timor-Leste (2011/ 2030) prevê uma alteração nas políticas de educação com ênfase na melhoria da qualidade da formação de professores dado o papel que estes desempenham na construção de uma juventude proativa e socialmente responsável. O modelo *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) apresenta-se como um exemplo de intervenção pedagógica no qual, através da atividade física e da prática desportiva, se promove a responsabilidade pessoal e social dos jovens professores na sua formação de base. O presente estudo reporta a aplicação do modelo TPSR na formação de professores através da disciplina de educação física em Timor-Leste e procura, nos recém professores (a) comparar o uso de estratégias para o ensino de responsabilidade pessoal e social, e (b) analisar os comportamentos dos professores em aulas de educação física do 1º e 2º ciclos do ensino básico. A amostra foi composta por um grupo experimental (GE, $n = 15$) que envolveu professores com experiência no modelo TPSR e um grupo de controlo (GC, $n = 15$) que integrou professores sem experiência no modelo TPSR. Os dados foram recolhidos através de observações sistemáticas com recurso ao *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE). Os resultados mostraram que o GE, em média, recorreu mais que o GC às estratégias para o ensino de responsabilidade, sendo as diferenças na utilização das estratégias “atribuição de tarefas” e “promoção da avaliação” estatisticamente significativas. Adicionalmente, no que respeita aos comportamentos dos professores, o GE revelou diferenças estatisticamente significativas na “integração”, “transferência” e “empowerment”.

(*) O trabalho de investigação desta autora é financiado pela FCT (SFRH/BPD/116284/2016).

Correspondência: Céu Baptista, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Rua Dr. Plácido Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal. email: ceuzitaese@gmail.com

Formação de professores

em Timor-Leste: Um modelo assente na responsabilidade pessoal e social através da educação física.

PALAVRAS CHAVE:

Responsabilidade pessoal e social.

Formação de professores.

Educação física. Timor-Leste.

SUBMISSÃO: 07 de Julho de 2018

ACEITAÇÃO: 10 de Novembro de 2018

Teacher training in Timor-Leste: A model based on personal and social responsibility through physical education

ABSTRACT

The strategic plan of development for Timor-Leste (2011/2030) defines changes in the education policies with an emphasis on improving the quality of teacher education regarding the role that these actors play in building a proactive and socially responsible youth. The *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) model presents itself as an example of pedagogical intervention in which, through physical activity and sports, promotes personal and social responsibility of young teachers in their undergraduate formation. The present study reports to the application of the TPSR model in teachers' training in physical education teaching in Timor-Leste and demand in newly teachers (a) to compare the use of strategies for teaching personal and social responsibility, and (b) to analyze the behaviors of teachers in physical education classes on elementary education. The sample was composed of an experimental group (EG, $n = 15$) which involved teachers with experience in the TPSR model and a control group (CG, $n = 15$) composed by teachers without experience in the TPSR model. The data were collected through systematic observations using the *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE). Results showed that, on average, the EG resorted more to the strategies for teaching responsibility than the CG; the difference in the use of the strategies 'assigning management tasks' and 'role in assessment' were statistically significant. Additionally, the analysis of the teachers' behaviors on the GE revealed statistically significant differences on 'integration', 'transfer' and 'empowerment'.

KEYWORDS:

Personal and social responsibility. Teacher training. Physical education. Timor-Leste.

INTRODUÇÃO

Timor-Leste é um dos países mais jovens do mundo, tendo-se tornado independente em 2002, após 450 anos de administração colonial portuguesa (até 1975), 24 anos de ocupação indonésia (entre 1975 e 1999) e 32 meses de administração internacional temporária da *United Nations Transitional Administration of East Timor* (UNTAET). Em 1999, Timor-Leste perdeu quase todos os seus trabalhadores qualificados em todos os setores de atividade, sendo que o impacto na educação foi maior (Robinson, 2010). Estima-se que 80% a 90% das infraestruturas educacionais foram destruídas e a maioria dos professores abandonou o país nesta altura (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2013; Ministério Educação Timor-Leste [METL], 2011; *The World Bank* [TWB], 2004).

O estado recém-nascido em 2002 enfrentou desafios como a baixa literacia da população, lacunas na qualificação dos professores e um número insuficiente de professores habilitados para o ensino (TWB, 2004). Porém, houve uma preocupação do governo em promover a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, visível no plano estratégico de desenvolvimento 2011-2030 (METL, 2011), reforçando a ideia de que é necessário investir na educação a fim de garantir oportunidades para todos os timorenses “acederem a um ensino de qualidade que lhes permita participar no desenvolvimento económico, social e político da nossa Nação” (METL, 2011, p. 20).

De facto, a necessidade de capacitar professores de uma forma urgente e generalizada é mencionada em vários documentos (Bonito et al., 2014; Costa, 2015; METL, 2011; TWB, 2004) e leva a que, nos últimos anos, se tenham desenvolvido um conjunto de projetos de cooperação internacional, nomeadamente com Portugal, para que, com instituições timorenses, colaborassem na formação de professores, na aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos especializados e, ainda, que contribuíssem para um desenvolvimento pessoal e social dos professores que se propõem formar (Oliveira & Pires, 2015).

No âmbito da cooperação portuguesa, o Projeto Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) incluiu o curso de Formação de Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, onde foi desenvolvido um estudo piloto - do qual este estudo fez parte -, designadamente nas unidades curriculares Expressão Motora e Ensino da Educação Física e Metodologia do Ensino da Educação Física I e II, baseado no modelo *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) de Hellison (2011).

Neste contexto, o presente estudo procurou perceber se os professores que, durante a sua formação inicial no PFICP participaram no modelo TPSR implementaram as estratégias pedagógicas relacionadas com o ensino da responsabilidade pessoal e social durante a aula de educação física (EF) com os seus alunos. Adicionalmente, 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 pessoal e social durante uma aula

de EF, procurando compreender o reflexo da intervenção efetuada no comportamento dos professores e dos alunos.

O MODELO TPSR

O TPSR, desenvolvido por Hellison nos anos 70 (Hellison, 1978), tem utilizado a atividade física com a intenção de ensinar os estudantes a tornarem-se mais responsáveis pessoal e socialmente (Hellison, 2003; Hellison & Martinek, 2006). Ao longo dos anos, o TPSR tem demonstrado ser capaz de levar a mudanças positivas nos comportamentos e atitudes dos jovens (Escartí, Pascual, & Gutierrez, 2005) em diferentes contextos desportivos, seja no âmbito da educação física, seja em atividades extracurriculares ou em programas de intervenção na comunidade (Watson & Clocksin, 2013). A implementação do TPSR assenta em dois pressupostos: (a) o ensino de competências de vida e dos valores devem ser parte integrante das atividades desportivas; e (b) o que é ensinado nesse espaço deve ser transferível para além do espaço da sessão/ aula, para as diferentes experiências e contextos de vida nos quais os jovens estão inseridos. As estratégias utilizadas pelo professor devem 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. Por outro lado, os *outcomes* esperados das sessões não são apenas cognitivos e/ ou psicomotores, mas também são refletidos na adoção de comportamentos pessoal e socialmente responsáveis, permitindo aos jovens adquirir uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social que enfrenta (Hellison & Martinek, 2006).

De acordo com Hellison (2011), os pilares deste modelo inserem-se em cinco níveis de responsabilidade pessoal e social: (a) respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, (b) participação e esforço, (c) autonomia, (d) liderança e ajuda aos outros, e (e) transferência (QUADRO 1). A implementação do modelo desenvolve-se num formato de aula/ sessão específico que contempla como momentos estruturantes: (a) conversa individual (que pode acontecer em qualquer momento que o professor considere oportuno), (b) conversa de consciencialização, (c) proposta de atividade física, (d) reunião de grupo, e (e) tempo de reflexão (QUADRO 2). Para adquirirem os comportamentos relacionados com os valores intrínsecos ao modelo TPSR, os jovens devem superar os níveis de responsabilidade pessoal e social de modo progressivo, através de exercícios e tarefas, durante as aulas de EF (QUADRO 1) (Corte-Real, Dias, Regueiras, & Fonseca, 2016; Hellison, 2011). É de realçar que os especialistas que vêm utilizando o TPSR consideram que a superação dos níveis de responsabilidade pessoal e social não acontece de forma linear, e que o retrocesso ou estagnação por parte dos estudantes num determinado nível de responsabilidade permite ao professor organizar e planear os passos seguintes (Hellison & Templin, 1991) num ciclo de retroação positiva no qual as diferentes etapas de implementação do modelo se sustentam e validam nas mudanças observadas por parte dos estudantes.

QUADRO 1. Níveis de responsabilidade, componentes de responsabilidade pessoal e social e exemplos práticos na EF (Corte-Real et al., 2016; Hellison, 2011)

NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE	COMPONENTES PRINCIPAIS	EXEMPLOS PRÁTICOS NA AULA DE EF
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	Um aluno ser árbitro de uma partida.
Nível 2 – Participação e esforço	Automotivação; exploração do esforço e de novas tarefas; entendimento com os outros	Colocar objetivos exequíveis no início do exercício como exemplo fazer mais cinco flexões que na aula anterior.
Nível 3 – Autonomia	Trabalho autónomo; progresso nos objetivos; coragem para resistir à pressão dos colegas	Trabalho por estações, em que o professor dedica mais tempo numa das estações e os alunos trabalham de forma mais autónoma nas outras estações.
Nível 4 – Liderança e ajuda aos outros	Atenção e compaixão; sensibilidade e compreensão; força interior	Em equipas heterogêneas 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 para outros, especialmente para crianças mais novas	Pedir ao aluno um exemplo de respeito pelos outros em casa; desenvolver atividades desportivas para a comunidade.

Procurando que os alunos prevejam, nos vários momentos da sessão, o que será esperado deles, torna-se necessário que as sessões mantenham sempre uma determinada estrutura (QUADRO 2).

QUADRO 2. Formato da sessão (Hellison, 2011)

MOMENTOS DA SESSÃO	DESCRIÇÃO
Conversa individual	Breves instantes de interação entre professor e o aluno. Esta conversa pode ser antes, durante ou depois da sessão, ou noutra momento que seja oportuno.
Conversa de consciencialização	No início da sessão, uma conversa de poucos minutos com os alunos, onde se pretende transmitir os objetivos da sessão fazendo uma ligação aos níveis de responsabilidade pessoal e social.
Atividade física	Corresponde à maior parte do tempo de aula. É nesta parte que as habilidades físicas são utilizadas para ensinar o TPSR.
Reunião de grupo	Os alunos exprimem as suas opiniões acerca de como correu a sessão e que alterações sentem necessidade de fazer para melhorar determinados comportamentos e/ ou atitudes neles mesmos, nos outros e no professor.
Tempo de reflexão	Os alunos têm a oportunidade de avaliar o nível de responsabilidade pessoal e social atingido naquela aula. O professor começa o diálogo com uma pergunta: quem não teve nenhum problema com nenhum colega hoje?

DEPOIS DO CONHECIMENTO TEÓRICO, POR ONDE COMEÇAR?

À semelhança de outros constructos ou modelos, é importante reter que um professor que se pretenda especialista terá de ser, primeiramente, um aprendiz. Hellison referiu que “todo o trabalho foi montado assim: com avanços e recuos” (Corte-Real et al., p. 20) e incentiva a que a implementação do modelo TPSR se perspetive como flexível, necessitando de modificações e ajustes à população alvo onde se pretende implementar (Metzler, 2011). O papel da cultura onde se pretende implementar o TPSR não deve ser ignorado (Maroco, 2011) uma vez que as características da configuração sociopolítica e económica de cada país são idiossincráticas e irreproduzíveis, tal como os conhecimentos, as vivências e as práticas desportivas.

A realidade de Timor-Leste, considerado um dos países mais pobres do sudeste Asiático (*United Nations Development Programme [UNDP], 2014*), apresenta-se, pois, com uma especificidade que exige uma observação analítica capaz de enquadrar a mais valia na implementação do modelo TPSR. Neste pressuposto, durante nove meses foi feita uma aproximação às características do país, através de experiências profissionais na formação contínua de professores e da observação experiencial da realidade timorense, onde foram percebidas as dificuldades e desafios da educação em geral e da formação de professores em particular. Após este reconhecimento e face à identificação da necessidade de formar professores responsáveis e pró-ativos considerando o meio onde se inserem e com uma predisposição para a mudança na abordagem do ensino de EF, percebeu-se a pertinência de realizar um estudo piloto na formação inicial de professores com base no modelo TPSR. Posteriormente, após 15 meses de realização do estudo piloto, com aplicação do TPSR, estavam reunidas as condições para enquadrar o presente estudo e comparar o uso de estratégias de ensino da responsabilidade pessoal e social, assim como os comportamentos dos professores e dos alunos em aulas de EF do 1º e 2º ciclo do ensino básico, comparando professores que tinham participado no TPSR durante a sua formação inicial com aqueles que não tinham tido essa oportunidade.

METODOLOGIA

CONTEXTO DO ESTUDO

O estudo piloto realizou-se em Timor-Leste e teve duas fases. A primeira consistiu na aplicação do TPSR (Hellison, 2011) nas diferentes unidades curriculares das disciplinas de Expressão Motora e Ensino da Educação Física e Metodologia do Ensino da Educação Física I e II, do curso de Formação de Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, no município de Baucau. Esta fase durou 18 meses e decorreu entre julho de 2013 e dezembro de 2014. A segunda fase realizou-se 15 meses após a primeira. Durante este espaço-tempo de interregno os alunos não tiveram qualquer contato com o TPSR, dado que, por mudanças político-pedagógicas associadas ao curso, foram transferidos do Instituto Nacional de Formação de

Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) para a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Assim, a segunda fase do estudo piloto teve o seu início em abril de 2016 e término em agosto de 2016, tendo incluído a observação e análise, mediante critérios previamente definidos, das estratégias de ensino de responsabilidade pessoal e social implementadas por professores timorenses com e sem participação prévia no TPSR.

PARTICIPANTES

As decisões acerca da amostra foram tomadas de acordo com o propósito do nosso estudo (Patton, 2015). Os critérios para definir o GE incluíam: (a) participação anterior no PFICP e no programa de intervenção baseado no modelo TPSR, (b) realização do protocolo completo, abrangendo três entrevistas (durante a fase um do estudo piloto), e (c) terem sido observados com recurso ao *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) em contexto profissional. Para inclusão no GC, os professores tinham que: (a) ter participado no PFICP sem uma intervenção baseado no modelo TPSR, (b) ter sido observados com recurso ao TARE em contexto profissional e, (c) terem lecionado no mesmo tipo de escola e, sempre que possível, no mesmo o ano de escolaridade que os professores do GE.

Fizeram parte deste estudo 21 escolas de 11 municípios de Timor-Leste (Baucau, Liquiça, Same, Oecusse, Aileu, Manatuto, Díli, Suai, Viqueque, Los Palos e Ermera). Foram feitas observações no período entre abril e agosto de 2016 em dois tipos de escola: escola pública e centro de aprendizagem e formação escolar (CAFE). Este último, embora fosse também público apresentava como característica diferenciadora o facto de ser coordenado e lecionado por professores maioritariamente portugueses que seguiam o currículo timorense.

No total, participaram deste estudo 30 professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (QUADRO 3) 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 TPSR, 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 modelo TPSR. 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 (Portugal).

GRUPO	TIPO DE ESCOLA	SEXO	<i>n</i>
Experimental	CAFE	F	7
	CAFE	M	1
	Total CAFE	-	8
	Pública	F	4
	Pública	M	3
	Total Pública	-	7
	Total GE	-	15
Controlo	CAFE	F	3
	CAFE	M	5
	Total CAFE	-	8
	Pública	F	5
	Pública	M	2
	Total Pública	-	7
	Total GE	-	15

Legenda: CAFE – Centro Aprendizagem e Formação Escolar

O INSTRUMENTO: *TOOL FOR ASSESSING RESPONSIBILITY-BASED EDUCATION (TARE)*

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 TPSR (Wright & Craig, 2011). Apesar da sua criação relativamente recente, a utilização do TARE tem vindo a crescer, tendo já sido aplicado na formação contínua professores (Hemphill, 2015; Hemphill, Templin, & Wright, 2015; Lee & Choi, 2015; Richards & Gordon, 2016) e em contextos *afterschool* (Cryan & Martinek, 2017; Wright, 2012; Wright, Dyson, & Moten, 2012), de formação de treinadores (Wright, Jacobs, Ressler, & Jung, 2016), de terapia recreacional (Coulson, Irwin, & Wright, 2012) e na EF (Escartí et al., 2012; Escartí, Gutierrez, Pascual & Wright, 2013; Escartí, Wright, Pascual, & Gutiérrez, 2015). Além disso, já foi adaptado à cultura espanhola (Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015) e à portuguesa (Santos et al., no prelo). Neste contexto, 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 do TARE (Santos et al., no prelo).

O TARE 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: (a) promoção do 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; (b) estabelecimento de

expectativas (EE) – o professor refere expectativas comportamentais explícitas no início da sessão, durante a conversa de consciencialização (QUADRO 2) ou durante 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); (c) promoção de 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); (d) estimulação da 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; (e) atribuição de 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); (f) promoção da 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); (g) promoção de escolhas e dar 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; (h) promoção da 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; (i) promoção da 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 visa registar, no final da sessão, uma apreciação global dos comportamentos do professor em relação aos temas chave do TPSR. 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 pes-

soal 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), 'relação professor-aluno' (considerada a componente principal do TPSR, 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 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 agridem 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 *feedbacks* positivos).

TREINO DE OBSERVADORES COM O TARE

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., no prelo). Nesta aplicação seguiu-se o protocolo utilizado em outros 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. 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 EF completas, lecionadas no mesmo contexto do estudo, com paragens periódicas para discussão das observações. A discussão das observações 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 EF por dois observadores, os quais, de forma independente, codificaram as três partes do instrumento para definirem a fiabilidade intra e interobservadores (QUADRO 4).

FIABILIDADE

Os *benchmarks* para um nível aceitável de confiabilidade intra e inter observadores são alvo de opiniões variadas (Skalski, Neuendorf, & Cajigas, 2017), permanecendo os critérios estatísticos para cada variável um debate em aberto. 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 (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 o nosso estudo, uma visualização de seis vídeos num total de 30 observações (Neuendorf, 2017). O mínimo *standard* de 80% para a fiabilidade interobservadores foi atingido e reportado em percentagem, de acordo com as observações sistemáticas (QUADRO 4). A fiabilidade intraobservadores foi calculada por dois observadores independentes com a visualização repetida do mesmo vídeo após uma semana.

Quadro 4. Fiabilidade inter e intraobservadores para as estratégias das observações sistemáticas

	INTEROBSERVADOR (%)						INTRAOBSERVADOR (%)	
	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6	O. 1	O. 2
MR	100	94.3	100	91.1	100	100	100	83.7
EE	83.7	100	100	82.4	83.3	92.2	94.4	77.6
OS	89.8	83	83.3	94.1	91.7	88.2	95.8	87.8
IS	91.8	84.9	100	100	97.2	100	95.8	89.8
AT	98	94.3	100	91.2	86.1	100	100	100
PL	100	100	100	100	100	100	97.2	100
EV	100	96.2	100	97.1	100	100	98.6	100
PA	87.8	100	100	92.2	88.9	100	98.6	87.8
PT	100	100	100	100	100	100	98.6	100

Legenda: V. 1-Vídeo 1; 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, Templin, & Wright, 2015). Neste caso, a percentagem de acordo é reportada dentro da escala de *Likert* com a margem de um ponto da respetiva escala (QUADRO 5).

QUADRO 5. Percentagem de acordo inter e intraobservador para os temas do TPSR 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	
	0.1	0.2	0.1	0.2	0.1	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.2	0.2
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
rel.prof-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

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Observação - as 30 aulas de EF 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, Nelson, & Silverman, 2015).

TARE - 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 (promoção do modelo de respeito, estabelecimento de expectativas, promoção de oportunidades de sucesso, promoção da interação social, atribuição de tarefas, promoção da liderança, promoção de escolhas e dar voz, promoção da avaliação e da 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 (QUADRO 3).

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.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo procurou perceber se professores com experiência no TPSR implementaram as estratégias pedagógicas relacionadas com o ensino da responsabilidade pessoal e social 15 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 15 meses, os professores do GE revelaram uma forte ligação ao TPSR, tendo implementado, durante a aula de EF, 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 liderança, dá escolha e voz, promove a avaliação e promove a transferência), tendo o mesmo sido verificado em outros estudos (Coulson et al., 2012; Escartí et al., 2013, 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 (i.e., 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 $F[9, 5] = .69$, $p = .71$, *partial eta squared* = .55, poder do teste = .13). De igual forma, a análise dos efeitos univariados sugeriu que no GE não existiam diferenças estatisticamente significativas 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) (Corte-Real et al., 2016) 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 efeitos univariados nas estratégias 'atribuição de tarefas' e 'promoção da avaliação' sendo essas diferenças, em média, 14.6% superiores no GE quando comparado com o GC na 'atribuição de tarefas' e 6.81% superiores na 'promoção da avaliação' (QUADRO 5). 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" ('atribuição de tarefas', diário de bordo, Manatuto, 2016); "Os professores do GE atribuíram tarefas aos seus alunos de montagem de material e estes ajudavam o professor em alguns momentos da aula" (diário de bordo); "a professora do GE sentou-se em círculo e perguntou a opinião dos alunos sobre os comportamentos" ('promoção da avaliação', diário de bordo, Viqueque, 2016).

As restantes estratégias foram também implementadas em maior percentagem pelo GE do que pelo GC, embora as diferenças não fossem estatisticamente significativas (Quadro 5). A estratégia com uma maior percentagem de utilização em ambos os grupos foi a 'promoção do 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" (diário de bordo, Aileu, 2016). O mesmo foi reportado por outros estudos em contexto de EF (Escartí et al., 2013;; Hemphill, 2015).

A estratégia "promoção de 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"; diário de bordo, Manatuto, 2016).

Os valores mais baixos, nomeadamente, nas estratégias de "promoção da transferência", "promoção de escolhas e dar voz" e "promoção da liderança" obtiveram percentagens de utilização de 1%, 2.5%, e 2.9%, respetivamente. Estas estratégias também foram reportadas como as menos utilizadas em outros estudos (Escartí et al., 2012, 2013).

QUADRO 5. Diferenças entre grupos GE e o GC na implementação estratégias para o ensino de responsabilidade (TARE, parte I)

ESTRATÉGIAS	GRUPO	MÉDIA (%)	DIFERENÇA DE MÉDIAS (GE-GC)	SE	df	F	Sig	Partial Eta Squared	PODER OBSERVADO	95% IC PARA A 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	.56	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) 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 dos efeitos univariados, verificou-se que existiam diferenças estatísticas

ticamente 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 utilizado 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' [$F(1, 30) = 2.58, p = .120, partial\ eta\ squared = .08, poder\ do\ teste = .34$]. São necessários mais estudos que permitam compreender a ausência de diferenças, nesta variável, entre o GE e o GC. 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 professores timorenses, estes tendem a ser mais autoritários demonstrando, por vezes, uma relação mais distante entre professor-aluno, isto significa, o facto de não haver diferenças estatisticamente significativas no ponto de relações professor-aluno entre os GE e GC, em que o TPSR não terá influenciado.

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 'autocontrolo', $F[1, 28] = .03, p = .86, partial\ eta\ squared = .10, poder\ do\ teste = .04$,] 'participação', $F[1, 28] = 3.13, p = .09, partial\ eta\ squared = .001, poder\ do\ teste = .05$, na 'autonomia' [$F(1, 28) = .00, p = 1.00, partial\ eta\ squared = .000, poder\ do\ teste = .05$], e na 'ajuda aos outros' [$F(1, 28) = .11, p = .75, partial\ eta\ squared = .004, poder\ do\ teste = .06$].

Em suma, 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 TPSR, tal como mencionado em outros estudos (Hemphill, 2015; Hemphill et al., 2015; Lee & Choi, 2015).

CONCLUSÕES E DIREÇÕES

FUTURAS

No presente estudo, os professores com experiências de aprendizagem inseridas no programa de intervenção baseado no TPSR implementaram todas as estratégias para o ensino da responsabilidade pessoal e social nas suas aulas de EF, 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 mais utilizadas pelos sujeitos do GE do que pelos do GC. Quanto à apreciação global dos comportamentos do professor, pode realçar-se 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. Em suma, os resultados do presente estudo revelaram, relativamente à aplicação do TPSR na formação de professores do 1º e do 2º ciclo básico (fase I do estudo piloto) 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 TPSR (e.g., “poderá ser um pequeno passo na história do ensino da EF, mas já é visível!”; diário de bordo, Aileu, 2016).

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

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 TPSR 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 TPSR. Por último, não obstante os resultados do presente estudo apresentarem bons contributos para o ensino da EF 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 TPSR de uma forma holística, reportando, se necessário, uma compilação de estudos (Escartí et al., 2012) contribuindo, desta forma, para um aumento e aprofundamento da literatura neste tema.

04

REFERÊNCIAS

- 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* (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Murcia, Espanha.
- Bonito, J., Rebelo, D., Morgado, M., Gomes, C., Coelho, C., Andrade, A., & Marques, L. (2014). Contributos da reforma curricular em Timor-Leste para a literacia do cidadão em ciências da terra. *Terrae Didactica*, 10(3), 436-454.
- 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, Portugal: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- 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 à 1ª Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste, Díli, Timor-Leste.
- 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 Educación Física y el Deporte*, 14(1), 38-54.
- 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. doi:10.18666/tpe-2017-v74-i1-6901
- 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., Pascual, C., & Gutierrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona, España: 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. doi:10.13189/ujp.2015.030205
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC, USA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). University of Illinois at Chicago, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.): Human Kinetics.
- 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, UK: Sage.
- Hellison, D., & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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. doi:10.1080/13573322.2012.761966
- Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Estatísticas da CPLP 2012*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- 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. doi:10.1123/jtpe.2013-0223
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistical* (5^ª ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: Report Number.
- Metzler, M. (2011). *Instruction models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ, USA: Holcomb Hathaway.
- Ministério Educação Timor-Leste [METL]. (2011). *Plano estratégico do desenvolvimento 2011-2030*. Díli.
- 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, NY, USA: Routledge.
- Neuendorf, K. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Los Angeles, CA, USA: SAGE.

- Oliveira, A., & Pires, A. (2015). Formação contínua em Timor-Leste no contexto do ESG: O projeto de formação inicial e contínua de professores (PFICP). *Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro*, 7(2), 6-28.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Richards, K. A., & 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. doi:10.1080/18377122.2016.1272424
- Robinson, G. (2010). *If you leave us here, we will die: How genocide was stopped in East Timor*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Wright, P., Dias, C., & Fonseca, A. (no prelo). 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*.
- Skalski, P., Neuendorf, K., & Cajigas, J. (2017). Content analysis in the interactive media age. In K. Neuendorf (Ed.), *The content analysis guidebook* (2nd ed.): Los Angeles, CA, USA: Sage.
- The World Bank [TWB]. (2004). Timor-Leste: Education since independence from reconstruction to sustainable improvement. *Report No. 29784-TP*. Human Development Sector Unit East Asia and Pacific Region, The World Bank. Available at <http://documents.worldbank.org/curated/pt/511861468761067305/Timor-Leste-Education-since-independence-from-reconstruction-to-sustainable-improvement>
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2015). *Research methods in physical activity* (7th ed.). Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2014). *Assessment of development results of Timor-Leste*. Available at https://read.un-ilibrary.org/economic-and-social-development/assessment-of-development-results-timor-leste_0efc57d0-en#page4
- Watson, D., & Clocksin, B. (2013). *Using physical activity and sport to teach personal and social responsibility*. Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- 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*, 14(2), 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. doi:10.1080/1091367x.2011.590084
- 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*, 14(2), 248-263.
- 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. doi:10.1080/13573322.2016.1142433