

## Artigo III

# Desporto e Cidadania em Timor-Leste – a opinião dos estudantes do Ensino Superior

Inês Monteiro, Luís Almeida e Teresa Silva Dias

## Introdução

Os contextos desportivos são considerados como microssistemas sociais, potenciais dinamizadores de grupos associativos para jovens e adultos, e impulsionadores ativos de distintas organizações da sociedade civil (Fernández Marron, 2017; Vicente et al., 2014). Como exemplo representativo, surgem algumas ONGs que, através da promoção do desporto entre os jovens, contribuem para a disseminação da paz, bem como para a criação de espaços de diálogo num ambiente de cooperação internacional em circunstâncias de pré e pós-conflito (Vicente et al., 2014).

A política internacional (CE, 2018; CIO, 2015; CEC, 2007a; CEC, 2007b) bem como a investigação (Coakley, 2015; Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005; Rowe, 2017) também evidenciaram aquele que será o papel sociopolítico e financeiro do desporto. Da mobilização de recursos financeiros, à valorização dos valores olímpicos enquanto pilares estruturantes do desporto, ao papel do desporto na sua vertente de responsabilidade social ao nível da inclusão referida na carta branca do desporto (CEC, 2007b), o desporto representa uma espécie de “polvo” tocando áreas perenes com os seus tentáculos.

Atentando sobre alguns documentos orientadores da ação desportiva, é evidente a valorização do desporto pelo conjunto de valores a ele associados, e simultaneamente aquela que será a sua ação cívica e política (CEC, 2007b). Adicionalmente, são conhecidas evidências sustentadas pela

literatura que sugerem aqueles que serão os benefícios associados à prática de atividade física e desportiva para a saúde física, mental e atividade social, promotores de sensações de bem-estar e favorecendo o desenvolvimento de competências para a vida entre as populações mais jovens (Almeida, Pereira & Fernandes, 2018; Coakley, 2011; Eime, Young, Harvey, Charity & Payne, 2013; Liu, Wu & Ming, 2015; Spruit, Assink, van Vugt, van der Put & Stams, 2016).

Tais benefícios decorrentes da prática desportiva resultarão daquela que será a forma em que a mesma opera e é dinamizada, estando mesmo dependente de fatores sociais, onde se incluem treinadores e colegas de equipa, bem como o próprio núcleo familiar (Coakley, 2011).

A prevenção e redução de problemas psicossociais (Malina, 2011; Spruit et al., 2016), a promoção de valores e de competências humanas e morais, e a sua transferência e aplicação em contextos da vida dos indivíduos (Hellison, 2011; Pennington & Sinelnikov, 2018, Schailleé, Haudenhuyse & Bradt, 2019), são igualmente apontados como benefícios inerentes à prática de atividade física e desportiva sustentando ainda mais aquela que será a necessidade em não descurar esta área naqueles que serão os programas curriculares de ensino.

No entanto, ainda que o desporto e os contextos em que se insere possam mobilizar importantes recursos económicos e vínculos emocionais, persiste a falta de reconhecimento, particularmente, pelas políticas públicas, enquanto comunidade educacional capaz de promover a socialização e a cidadania (Fernández Marron, 2017, Martinek & Hellison, 2009).

Considera-se que, a universidade, mais do que desempenhar exclusivamente a função de capacitação com vista ao mercado de trabalho, deverá responsabilizar-se pela formação de seres sociais, ser promotora da

cidadania, requerendo, naturalmente, entre outros, o desenvolvimento intelectual e moral da sociedade (Sobrinho, 2013).

O papel da educação superior, consistirá na produção de conhecimentos e promoção da formação atentando de forma pertinente a questões éticas (Sobrinho, 2005) que serão determinantes à manutenção da relação entre aqueles que são os propósitos das comunidades educacionais, do envolvimento político e do exercício da cidadania democrática (Haste, 2004; Lawy & Biesta, 2006).

Considerando tais premissas, o presente estudo pretende, através do Grupo Focal realizado no departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) com um grupo de estudantes do curso de Educação Física, explorar de que forma a sua experiência enquanto alunos/ futuros professores influencia as suas perceções sobre questões relacionadas com a cidadania e o impacto que o desporto (no geral) e as aulas de Educação Física (em particular) poderão ter na comunidade escolar/ sociedade. Será também auscultado o seu sentido de comunidade e pertença, bem como o seu grau de envolvimento e participação enquanto cidadãos e potenciais atores de mudança em contextos desportivos.

Em primeira instância será discutido o desporto na sociedade, começando pela valorização da dimensão social do desporto, instigando, de seguida, o entendimento do conceito de cidadania e de que forma a educação faz a ponte para a sua evolução. Posteriormente, este estudo descreverá a metodologia utilizada na qual a presente análise se baseia, seguindo-se uma discussão detalhada das quatro categorias que serviram de base à construção do guião de Grupo Focal, mas também que emergiram dos discursos dos alunos - benefícios sociais, contribuições do desporto para a vida quotidiana, formas de participação e propostas de mudança - permitindo entender melhor a dinâmica do desporto nos diferentes

contextos como a escola e os contextos desportivos. Por fim, este estudo reunirá os principais resultados emergentes e refletirá sobre suas implicações.

## Perspetiva social do desporto

Acredita-se que o sucesso pessoal e profissional poderá ser influenciado pela participação individual ou coletiva em competições desportivas ou até mesmo pela simples prática de atividade física, independentemente do *status* económico, nacionalidade ou género, representando o desporto um veículo facilitador para a auto compreensão ou até mesmo para o entendimento de outras culturas e sistemas de valores (Malkinson & He, 2015).

Recorrentemente, níveis mais altos de responsabilidade, tomada de decisão, valores morais e relacionamentos interpessoais são associados a indivíduos praticantes, existindo um contributo associado ao seu desenvolvimento físico e psicossocial (Martinek & Hellison, 2009; Torralba, 2017). Analisando o vasto corpo de evidências empíricas, facilmente se reconhece tal associação entre atividade física e aqueles que serão os resultados psicossociais frequentemente relacionados com uma melhor performance académica e controlo de emoções, com efeitos positivos para a autoestima, reduzindo mesmo comportamentos antissociais, potenciando as políticas de integração (García-Arjona, 2017; Rasmussen & Laumann, 2013; Samek, Elkins, Keyes, Iacono & McGue, 2015).

Numa perspetiva metafórica, Coakley (2011, p.1), que defendeu que o desporto transmite a quem o pratica “... bondade e pureza...”, caracteriza os programas desportivos sob três perspetivas distintas: 1. o desporto detentor de um *efeito fertilizante* - quando os programas estão direcionados para os indivíduos e para o seu desenvolvimento em que o

desporto promove o aumento da autoconfiança, autoestima, responsabilidade e trabalho de equipa; 2. o desporto detentor de um *efeito de lavagem de carro* - em que os programas são concebidos para intervirem perante populações de risco e em que o desporto representa um veículo para organizar a vida das pessoas em torno de valores e objetivos que a sociedade considera protetores (como exemplo: autocontrole, obediência à autoridade); e 3. o desporto detentor de um *efeito de anjo da guarda* capaz de “promover o capital social que leva ao futuro sucesso ocupacional e engajamento cívico” (Coakley, 2011, p. 3).

Ao longo dos anos, o desenvolvimento social do desporto pautou-se paralelamente com aqueles que são os valores do olimpismo (COI, 2015, UNESCO, 2014), atendendo a que eventos desportivos internacionais como as Olimpíadas têm a capacidade de transcender identidades, a política, o *status* socioeconómico, questões culturais/ etnias e de agregar a uma só voz povos através da competição e de ações de solidariedade a uma escala global.

A UNESCO (2014), através do seu documento *Global Citizenship Education* (Educação para a Cidadania Global), que pretende preparar-nos para os desafios do século XXI, atribuiu ao desporto competências capazes de promover a justiça, tolerância, a diversidade, direitos humanos e coesão social. Neste documento, à semelhança do Plano de Ação "Pierre de Coubertin" (CEC, 2007a), é possível encontrar orientações estratégicas a serem desenvolvidas relacionadas com o papel social desempenhado pelo desporto que serão transversais a todas as nações. No campo da educação e do treino ressaltam as oportunidades que daí advêm para os seus participantes, destacando-se os ganhos ao nível da coesão social, frequentemente responsável pela resolução de conflitos, e da inclusão social, na medida em que o foco atenta sobre as minorias e na prevenção da discriminação (e.g., género, cultural, religiosa) no seu todo.

Desde 2005, o Comitê Olímpico Internacional iniciou o Programa de Educação em Valores Olímpicos (UNESCO, 2014) - *Olympic Values Education Programme* (OVEP), que através do desporto pretende promover uma aprendizagem assente em valores que operam tanto no seio dos espaços desportivos como, simultaneamente, na sala de aula e na vida de cada um<sup>8</sup>.

Este programa desenvolve-se através de metodologias flexíveis, abordagens culturais diversas e de uma plataforma de aprendizagem interativa, onde o foco no desporto olímpico, das suas tradições e valores tem a responsabilidade de promover o ensino e a responsabilidade social positiva - questões de género, estilos de vida saudável, alfabetização física e académica, capacitação/ desenvolvimento comunitário e inclusão social.

Sobre este último tópico, e considerando os indicadores de racismo e xenofobia frequentemente testemunhados no mundo globalizado (Patsantaras, Kamperidou & Panagiotopoulos, 2007, 2008), impõe-se a construção de novos discursos e a necessidade de um diálogo transcultural onde o desporto surge como veículo de inclusão social (Junior, Alencar, Reis, Liao & Pereira, 2014; Kelly, 2010).

Ao longo dos últimos anos temos vindo a sinalizar vozes de atletas que se impõem e à luz do seu mediatismo contribuem para que a justiça social não seja esquecida. Na verdade, os atletas são mais do que isso mesmo. São mais do que meros jogadores dentro de campo, mais do que companheiros de equipa ou adversários. Os atletas têm um potencial imenso aquando do uso das suas vozes e ações dentro e fora dos espaços desportivos. O ativismo dos atletas é, atualmente, visto como veículo elementar para a defesa da justiça social (Kaufman & Wolff, 2010; Lee &

---

<sup>8</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre a transferência de valores para a vida através do desporto ver Bean, Kramers, Forneris e Camiré (2018).

Cunningham, 2019; Smith & Tryce, 2019) onde o desporto é usado como plataforma para o ativismo social.

A conexão entre desporto e política não é recente, assistindo-se a um crescente no mundo desportivo onde atletas de alto nível usam o seu *status* para a promoção do aumento da consciência sobre questões sociopolíticas. Não obstante, a forma como o ativismo desportivo é coberto pelos *media* levanta algumas questões na medida em que é grande o impacto e as implicações para a opinião pública. No estudo de Schmidt (2018), observou-se que, na generalidade, os resultados indicam que os *media* desportivos oferecem uma cobertura significativa e respeitosa aos atletas que defendem questões sociais ou políticas representando *per si* um incentivo à mudança de mentalidades.

Além da mudança, teremos igualmente que focar na prevenção e mitigação da marginalização de grupos específicos, reconhecendo a influência do desporto para o desenvolvimento e inclusão social (Schaillee et al., 2019). Os autores referidos, defendem uma ideia de desporto na e para a comunidade, acessível a pessoas de diversas origens, capaz de desencadear ambientes inclusivos, também eles capazes de combater potenciais desigualdades.

Exemplo prático, é o projeto *Social Inclusion and Volunteering in Sports Clubs in Europe*<sup>9</sup> (SIVSCE) (Piątkowska, Perényi & Elmoose-Østerlund, 2017) que tem como principal objetivo promover a inclusão social e o voluntariado em clubes desportivos na Europa. Através do relatório elaborado, estabeleceu-se uma comparação entre 10 países europeus com o intuito de convertê-lo em sugestões específicas de ação, que deverão ser úteis a nível político e no seio da comunidade de profissionais que diretamente atuam no campo desportivo.

---

<sup>9</sup> Inclusão Social e Voluntariado em Clubes Desportivos na Europa.

Além de ser um benefício para a saúde dos participantes, o desporto pode ser um veículo condutor para os contextos de integração social, desempenhando os clubes desportivos um papel fundamental na oferta de oportunidades destinadas a grupos marginalizados e desprivilegiados. O relatório elaborado, apresentou ainda exemplos úteis de boas práticas desenvolvidas pelos 10 países analisados conducentes à promoção da integração social de grupos como migrantes e refugiados, minorias étnicas, idosos, pessoas com deficiência, mulheres/ meninas e crianças carentes (e.g., atividades física e recreativas; atividades desportivas; torneios; reconstrução de abrigos, etc.).

Ainda Hayton (2016) reforçou aqueles que serão os ganhos para os participantes de programas de inclusão social por meio do desporto, ou seja, estarão não só a desenvolver o seu capital humano, a expandir os seus contatos sociais, mas também, enquanto cidadãos, a participar na construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Recorrentemente, verificamos estudos que concentram toda a sua atenção em avaliar o impacto dos programas desportivos comunitários e a aquisição de habilidades por parte dos jovens que os frequentam, ficando explícita a necessidade em indagar um pouco mais sobre as características do ambiente desportivo (Coakley, 2011); e, simultaneamente, um maior investimento em pesquisas que permitam a identificação dos processos pelos quais a participação dos jovens em atividades desportivas contribuem para um maior engajamento cívico, desenvolvimento social e comunitário (Ibidem).

## **Visões de educação: uma ponte para a cidadania**

A escola deverá ser perspectivada enquanto espaço de educação inclusiva, oferecendo uma educação integral para a cidadania que é hoje

parte da agenda Global (Dias, 2016). No entanto, McCowan (2006, p. 141) advertiu para a emergência de algumas questões políticas e educacionais: “(...) até que ponto os alunos são estimulados a sujeitar-se à autoridade e às estruturas políticas existentes ou, alternativamente, a questioná-las e desafiá-las”. O autor defende a promoção da educação para uma cidadania democrática através do pensamento crítico, remetendo-nos para as questões relacionadas com a promoção da autonomia, uma vez que o incentivo à liberdade de pensamento promove, simultaneamente, um certo grau de liberdade nas decisões executadas na prática (Vieira et al., 2002). Trindade (2000, p. 70) acreditou que esta postura obriga a que a escola se envolva nas temáticas associadas à educação global e não se remeta unicamente a desenvolver “um conjunto de atividades de natureza insular organizadas propositadamente para o efeito”.

Esta é uma temática complexa, na medida em que a tarefa de proporcionar uma escola de qualidade para todos, assente em práticas educativas atuais e descentralizadas da figura do professor, pode não ser uma tarefa fácil (Boa Ventura, 2013).

As práticas e as políticas educativas operadas pelas escolas determinarão, seguramente, o sucesso das aprendizagens dos alunos e, por consequência, a formação dos futuros professores, sendo por isso fundamental que exista um investimento em ações de sensibilização, não só no ano de estágio, como também durante todo o percurso da formação inicial (Monteiro, 2019; Monteiro & Vieira, 2015, 2017;). É cada vez mais urgente que se clarifique que o resultado do estágio não deve ser apenas um número, uma linha na pauta onde os alunos são aprovados ou reprovados, mas sim todo um caminho que será tão mais vantajoso quanto maior for o seu grau de qualidade, exigência e aprendizagem (Idem).

Muitas das perguntas que fazemos enquanto formadores de professores e muitos dos tópicos que exploramos na investigação podem

permanecer semelhantes, mas os contextos locais, regionais e nacionais em que a formação de professores é planeada, implementada, governada e avaliada mudam constantemente (Livingston & Flores, 2017). É, pois, importante contextualizarmos a investigação das práticas formativas.

Partilhamos da conceção de Perrenoud (2002) sobre os princípios básicos da formação de professores que recusam deliberadamente a geração de profissionais do ensino “elitistas ou executantes dóceis”. Ou seja, pensamos que a formação deverá favorecer o desenvolvimento de escolas dispostas a democratizar o acesso aos saberes, a promover a autonomia e o sentido crítico dos seus alunos e a inovar as suas práticas em favor da qualidade das aprendizagens.

No entanto, “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (Nóvoa, 2008, p. 23), ou seja, a exequibilidade das mudanças que sabemos serem importantes à atuação do sistema educativo e à prática docente é muitas vezes comprometida.

Há que assegurar que os professores não sejam remetidos para um plano secundário, de meros executantes de decisões políticas, mas sim parte ativa do desenvolvimento da sua profissão (Niemi, 2008), nomeadamente porque são diversos os constrangimentos que se colocam à inovação das práticas educativas, sobretudo quando a finalidade é torná-las mais inclusivas e democráticas (IGEC, 2016; Patacho, 2011). Esta finalidade requer docentes com competências de análise crítica dos contextos e de intervenção crítica sobre os mesmos, o que revela a importância de pensarmos nos professores enquanto atores do seu próprio desenvolvimento profissional e agentes de mudança: “O projeto político de democratização social através da escolarização que persiste, obriga a repensar a escola e a sua organização, convida a visitar propostas de organização pedagógica alternativas e a reconstruir a escola democrática” (Formosinho & Machado,

2012, p. 1). A educação pode favorecer a democracia através do desenvolvimento de projetos de aprendizagem ativa.

No entanto, esta discussão completar-se-á no momento em que se olhar para essa mesma democracia “dentro das escolas” desencadeando práticas “através” da democracia mais do que “para” ou “sobre” ela (McCowan, 2009, p. 79). Por outro lado, a investigação educacional poderá desvendar de que forma a escola, enquanto instituição inserida num estado de direito democrático, se compromete com propósitos humanistas através da promoção de contextos de acesso ao conhecimento e do desenvolvimento de atitudes e competências dos seus alunos, atenuando diferenças sociais e favorecendo o crescimento do sistema democrático (Dias, 2016; Menezes, 1998; Ribeiro & Menezes, 2015; Trindade, 2000).

São irrefutáveis as mudanças decorrentes da escola globalizada que se distancia do tradicional propósito de transmissão de conhecimento, mais flexível e adaptável, exigindo aos alunos a integração de valores assentes na diversidade e na individualidade (Perrenoud, 2000).

Porém, a missão desta “escola globalizada”, ainda que tentando uma gestão harmoniosa da definição de políticas educativas que legitimem a necessidade de participação e envolvimento dos alunos, padece de algumas pressões, despoletando a questão: estarão as escolas de hoje à altura do desafio? Há toda uma multiplicidade de problemáticas (e.g., o insucesso escolar, a desorganização comportamental e a disfuncionalidade dos contextos sociais) e de exigências educativo-pedagógicas/ políticas que indiciam uma tarefa complexa por parte das instituições escolares, podendo estas ser até catalisadoras de indicadores de cariz segregador e seletivo (Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Considerando os princípios de integridade, universalidade de ensino e igualdade social, a gestão da crise educacional deverá estar focada no reforço das práticas centradas nos alunos e na formação de professores, esperando-se que “as

escolas hoje se constituam como um palco decisivo da luta político-pedagógica por dar um sentido à atividade educativa e por fazer dela um instrumento do devir social” (Sarmiento, 2004, p. 8). Sentir que há necessidade de mudança é diferente de operar essa mudança, e por isso os professores deverão tornar-se capazes de construir uma relação educativa cada vez mais transformadora.

Desta forma, será imperativo que alunos e professores reconheçam a importância da sua opinião e da sua participação na tomada de decisões, pressupostos básicos ao exercício da cidadania participativa (Dias, 2016). Neste estudo, assumimos a cidadania como um *continuum* que vai de um modelo mais redutor, reduzindo o cidadão ao poder de voto, a um modelo mais maximizado que percebe a cidadania enquanto direito exercido em diferentes contextos (Rodrigues, 2019). Estudos mostram que, quando questionados sobre a realidade social, os jovens assumem uma posição crítica em questões de importância social, como imigrantes, refugiados, terrorismo, mudanças climáticas, desemprego juvenil e violência entre pares (Malafaia, Menezes & Neves, 2018; Motti-Stefanidi & Cicognani, 2018).

Neste entendimento, a noção de participação parece estar associada às relações que os jovens exibem nos diferentes contextos em que convivem, frequentemente associadas à realização de atividades desportivas, promovidas por/ em associações de jovens, mas é, incontestavelmente, no contexto escolar que esse constructo assume maior visibilidade e, conseqüentemente, tem sido um dos principais focos de pesquisa (Dias & Menezes, 2013; McCowan, 2009).

Além disso, reconhecendo não apenas os jovens como atores políticos em si mesmos, mas também os contextos desportivos como espaços de cidadania e espaços democráticos, poderemos promover, nas novas gerações, habilidades para uma participação mais ativa na sociedade civil (Menezes, Ribeiro, Fernandes-Jesus, Malafaia & Ferreira, 2012). Com este

estudo, pretendemos contribuir para uma parte importante dessa discussão, explorando as percepções que os futuros professores de Educação Física têm sobre a influência social que o desporto exerce sobre a sociedade, bem como sua própria influência nos contextos desportivos em que estão envolvidos.

## Metodologia

Tendo um conhecimento *a priori* da realidade, entendemos que o nosso estudo se poderá equiparar ao que King (2005, p. 47) denominou de *research safari* (expedição de pesquisa), constituindo a experiência anterior uma espécie de visita de reconhecimento do contexto da investigação que se tornou essencial à elaboração e desenvolvimento da mesma.

Este estudo utiliza uma metodologia qualitativa na recolha e análise dos dados, aumentando o valor agregado da exploração de “contextos em ambientes socialmente construídos e organizados como o desporto” (Hooper, Burwitz & Hodkinson, 2003).

Especificamente, o grupo focal, também designado como grupo de discussão focalizada, foi a técnica de recolha de dados escolhida, que Morgan (1997), definiu como técnica de investigação operada através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Esta técnica é ainda caracterizada pelo foco da discussão ser sobre um dado assunto, contribuindo diretamente para a sua compreensão, e pelo facto de os participantes possuírem alguma característica em comum, altamente relevante para o tema em discussão (Krueger & Casey, 2009). Adicionalmente, Silva, Veloso e Keating (2014) consideraram que este método de recolha de informação é flexível, bem como a análise do material, dos sujeitos e dos contextos em que se inserem.

Decisões acerca da amostra foram tomadas de acordo com o propósito da nossa investigação (Patton, 2015), pelo que o nosso grupo focal, englobou 11 alunos (dos quais 5 raparigas) pertencentes ao departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, provenientes de diferentes anos académicos. A recolha dos dados realizou-se em abril de 2018 nas instalações da universidade de forma a que os alunos se sentissem familiarizados com o espaço. A entrevista foi gravada em áudio e vídeo, tendo sido transcrita na íntegra com recurso ao *software* NVIVO 12.

Os critérios de seleção da nossa amostra foram: 1) ser capaz de expressar a sua opinião em português e 2) disponibilidade para a entrevista.

Com o propósito de explorar um conjunto específico de questões relacionando o desporto, cidadania e sociedade, o moderador, numa primeira instância, colocou ao grupo focal questões de cariz mais amplo sobre o tópico de interesse, antes de incidir sobre as perguntas centrais. Embora os participantes respondessem individualmente, foram incentivados a conversar e a interagir, sendo a variável do grupo introduzida com o mínimo de intervenção do moderador (Dias & Menezes, 2009).

Seguindo os objetivos definidos para este estudo, o *Grupo Focal* foi organizado de acordo com três tópicos principais: 1. o contexto desportivo - ambiente e filosofia do desporto, experiências e motivações associadas ao desporto, e perceções sobre o desporto e a influência social; 2. experiências de participação individual ou coletiva - considerando a participação e o envolvimento de jovens em contextos desportivos/ escolares; 3. perceções gerais dos estudantes sobre participação cívica e política - formas de participação.

Finalmente, como mecanismo promotor da discussão colocou-se um cenário hipotético: “Imaginem que são secretários do desporto, imaginem

que são presidentes, quais as estratégias que vocês usavam para desenvolver o desporto em Timor? O que precisa de mudar?”

Uma primeira definição das categorias foi feita *a priori*, sustentada na estrutura do guião do grupo focal e replicando um estudo realizado com atletas de basquetebol portugueses (Dias, Zimmermann, Fonseca & Menezes, 2020), contudo, num segundo momento, as categorias foram reorganizadas de acordo com os discursos dos participantes, tendo emergido novas categorias. Assim, poderemos considerar que foi assim realizada uma análise indutiva e dedutiva ao longo do estudo definindo a postura do investigador qualitativo receptivo aos discursos dos seus participantes.

#### Quadro 1

##### *Categorias de análise*

Categorias	Subcategorias
	Benefícios Sociais
Contexto desportivo	Contributos do desporto para a vida quotidiana
Desporto e cidadania	Formas de participação Propostas de mudança

## Resultados

### Contexto desportivo

*“... o Desporto é um campo magnífico das mais conseguidas sínteses. O Desporto, ao contrário de outras áreas de intervenção social, nunca perde de vista o ser atuante (dimensão motora), o sujeito sensível (dimensão afetiva) e o sujeito pensante (dimensão cognitiva). Todo o ato desportivo está impregnado da totalidade do ser. Esquecer isto é perder de vista a inteireza inquebrantável do Homem.”*

(Santos, 2015, p. 99)

Diante do desafio de pensar o desporto enquanto parte de uma sociedade que se quer cada vez mais ativa e longe do sedentarismo inequívoco associado aos novos modos de vida de um mundo moderno, *gamificado* e industrializado, os alunos, futuros professores de educação física, foram convidados a refletir sobre o impacto do desporto na sociedade vigente e nas questões básicas da cidadania; quais as mudanças que daí podem advir; e, numa perspetiva mais institucional, refletir sobre como a universidade contribuiu para a promoção de um cidadão ativo e para o *modus operandi* da vida quotidiana.

Ainda que parcos nas palavras, os estudantes conseguiram expressar as suas opiniões e revelaram algum sentido crítico quanto às temáticas abordadas na generalidade.

### Benefícios Sociais

Unanimemente, o desporto foi identificado enquanto catalisador de mudanças sociais capaz de envolver a comunidade, apaziguar conflitos, diminuir comportamentos de risco e ser promotor de uma vida mais saudável, sendo que os torneios comunitários são apontados como o principal meio de promoção:

“... o desporto é importante porque cria amizade entre a comunidade.”

“O desporto é muito importante para uma pessoa ficar mais saudável.”

“Com a organização de torneios comunitários... Os participantes não pensam nos conflitos, pensam mais em treinar, em vencer e não em arranjar problemas quando estão a jogar.”

Os estudantes também reconhecem o quão importante foi ingressar no curso de Educação Física, ainda que reconheçam que

muitos dos que o frequentam não têm intenção de lecionar tendo a escolha sido operada, unicamente, por questões relacionadas com a parca oferta formativa no território, intenções futuras de transferência para outros cursos ou questões relacionadas com a alta taxa de empregabilidade no pós-curso:

“... mudou o nosso estilo de vida para mais saudável. Mas muda porque deixamos de fumar e beber álcool.”

“Tornou-nos pessoas mais ativas na sociedade, mais animadas, mais produtivas.”

“Algumas pessoas novas não escolheram desporto, eles não querem desporto. Vêm só porque acham que depois das aulas começarem podem fazer transferência.”

“A maior parte das pessoas depois de verem que é difícil, depois de fazerem os primeiros testes saíram. Saíram 20 o ano passado.”

“O lado bom é que nós saímos daqui e as pessoas precisam de nós, somos precisos, mesmo os que ainda não estão graduados.”

Perante a questão de qual seria o papel e o impacto do curso na promoção de um cidadão mais ativo, as respostas foram algo vagas, tendo sido identificadas lacunas que remetem para a necessidade de um maior investimento no que respeita à oferta formativa - quanto à diversificação dos conteúdos programáticos - e às condições logísticas e infraestruturais oferecidas:

“Deviam explorar diferentes desportos. Como dissemos à bocado. Crianças deviam ter oportunidades de experimentar coisas diferentes.”

“...a universidade oferece conhecimento, mas algumas coisas para fora acho que não.”

“Se tiver mais condições há mais pessoas que querem aprender.”

Atentando sobre a contribuição advinda da prática desportiva para que os indivíduos se tornem “melhores pessoas”, os alunos direcionam as suas respostas para aqueles que serão os ganhos para o bem-estar, saúde, positividade, igualdade e espírito de equipa:

“... as pessoas ficam mais saudáveis, deixam os maus hábitos, queimam gordura. Tornam-se pessoas mais ativas e positivas, andam na sociedade e cumprimentam toda a gente.”

“Mesmo quando há pessoas que estão tristes, nós com esta energia positiva ajudamos a mudar esses caracteres. Acho que não muda só em nós, mas mudamos a sociedade também.”

“... ajuda a desenvolver o espírito de equipa e ajudar os outros.”

“Igualdade.”

“Bom humor...”

Ainda assim, e perante aqueles que serão os ganhos, os alunos reconhecem que a oferta é ainda insuficiente face às necessidades da população, sendo indispensável um maior investimento na captação de alunos para o curso e posterior desenvolvimento de estratégias que promovam a empregabilidade sustentável:

“... nós respiramos desporto, mas as pessoas apesar de gostarem não querem ensinar desporto nem seguir desporto.”

“Tivemos dois rapazes que foram praticar futebol para Portugal, mas mais nenhum desporto, e não se vê muitas

peessoas a jogar porque aqui não é seguro, as pessoas não acham sustentável, depois têm sempre de arranjar outro trabalho.”

No que respeita às questões de género, estas também sobressaem no momento em que os alunos são questionados sobre a participação de rapazes e raparigas em atividades desportivas. De acordo com os inquiridos, ainda é parca a participação feminina, ainda que, paulatinamente, se comecem a envolver, sabendo-se que em cenários de treino formal estes operam de forma heterogénea, não existindo qualquer tipo de segregação evidente:

“Mais rapazes, eles gostam mais, mas as raparigas começam a envolver-se.”

“As raparigas também praticam muito, mas mais rapazes.”

“... cada um para seu lado, para rapazes e raparigas. No entanto o nível de treino é igual para ambos os lados.”

### Contributos do desporto para a vida quotidiana

Os alunos facilmente identificam as contribuições positivas que o desporto oferece tendo sido já identificados, anteriormente, alguns benefícios sociais, mas também fisiológicos relacionados à sua saúde (condições físicas e psicológicas).

Adicionalmente, reconhecem às atividades desportivas a capacidade de mudança no seio da sociedade vigente, reconhecendo que o envolvimento do núcleo familiar poderá ser elementar, defendendo mesmo a participação desde a infância em atividades desportivas perante aqueles que poderão ser os ganhos daí advindos:

“... chamar os pais, os jovens, tentar envolve-los em atividades.”

“... nós somos uma comunidade, uma sociedade, e o desporto ajuda-nos a unir.”

“Eu quero que pratiquem, ganham disciplina, responsabilidade, e não se metem em problemas.”

### Desporto e Cidadania

Num segundo momento, a conversa foi conduzida no sentido de auscultar a perceção dos alunos sobre as formas de participação desportiva (se acompanham o panorama desportivo, se participam na dinamização de eventos desportivos na escola, se a disciplina de Educação Física opera efetivamente no terreno). Num terceiro momento, os alunos foram desafiados a pensar sobre o desporto enquanto hipotéticos decisores políticos capazes de operar mudanças efetivas no panorama educativo.

### Formas de Participação

Os alunos foram unânimes em reconhecer que existe interesse por parte dos timorenses no acompanhamento de competições, ainda que o foco esteja nos desportos coletivos tradicionais como o futebol, que surge em primeiro plano, seguindo-se também o andebol e o basquetebol, sendo mesmo frequente a organização de eventos que transportam a população até aos espaços desportivos.

“Neste momento também vai haver um torneio de futsal feminino organizado pela federação e há muita gente que está a ir ver o jogo, não só os jovens. Há imensos torneios de futebol para pessoas mais novas também.”

“Sim participam, vão ver, praticam, realizam eventos, tudo. Gostam muito de falar sobre as equipas favoritas.”

“Na nossa escola organizavam de todas as modalidades. Um município criou jogos para participarem grupos da comunidade e entre escolas.”

Quando questionados sobre o papel do desporto na escola e de que forma as crianças são mobilizadas para a prática, os alunos referem a falta de motivação por parte dos professores, ainda que reconheçam que os alunos carecem de matéria de âmbito mais prático e menos teórico, corroborando as conclusões do estudo de Baptista, Pereira, Pereira e Torres (2017). Inclusivamente, Baptista et al. (2016), reconheceram que em Timor-Leste o ensino da prática da disciplina de Educação Física requer metodologias e abordagens de ensino mais atuais:

“O desporto existe, mas o professor não motiva.”

“... na escola em meios rurais não têm aulas práticas.”

“Nós damos muita matéria, mas os alunos gostam é de praticar.”

“Os professores têm de encorajar isso, de fazer muitos jogos para eles participarem e se envolverem.”

“Nós aprendemos aqui na universidade a fazer tudo, mas na Educação Física nós não temos muitas aulas práticas.”

#### Propostas de mudança

Numa primeira fase os alunos manifestaram alguma dificuldade em sugerir medidas a partir desta questão hipotética: “Imagina que és secretário do desporto, imagina que és presidente, quais as estratégias que vocês usavam para desenvolver o desporto em Timor? O que precisa de mudar?”.

Não obstante, propuseram algumas soluções, nomeadamente, no sentido de aumentar a prática desportiva na comunidade além do ambiente escolar; promover melhorias na formação de professores e treinadores;

melhorar as condições das infraestruturas desportivas; e promover a criação de mais clubes capazes de captar talento para os escalões de formação.

“Se fosse eu, queria para o futuro que as pessoas praticassem mais no desporto, não só as escolas, mas também as comunidades.”

“Criar atividades para envolver pessoas, nos municípios. Os alunos que são atletas vêm de todo o lado por isso temos de envolver toda a gente. Mas eles não vêm ter connosco, temos de os ir buscar.”

“... organizamos torneios e avaliamos talentos. Mas tem de haver condições incluindo treinadores, condições para praticar.”

“Criar um plano, preparar recursos humanos, arranjar matérias.”

“Criar academias, clubes e escalões de formação com novas modalidades.”

Os participantes revelam uma visão estratégica do desporto no território, apontando medidas que interpelam e responsabilizam as instituições escolares e políticas. As medidas indicadas implicam repensar aspetos do modelo de formação dos estudantes (futuros professores e treinadores), formas de colaboração dentro das comunidades, condições de trabalho e recursos de apoio à formação e ao ensino. É, igualmente, enfatizada a necessidade de desenvolver práticas mais regulares e abrangentes capazes de captar talento o que revela uma preocupação com a qualidade da educação nas escolas e com o desenvolvimento de políticas catalisadores de mudança para o panorama desportivo geral e um *input* para a promoção da cidadania em particular.

## Conclusões

No estudo aqui apresentado, procurou-se compreender o modo como pensam e operam os “atores” do curso de Desporto e Educação Física, a partir das suas perceções, contribuindo dessa forma para a construção de conhecimento situado e útil no contexto do estudo, nomeadamente para fundamentar eventuais mudanças das políticas e práticas de organização/funcionamento do desporto, com foco nas questões da cidadania.

Enquanto alunos e cidadãos, eles têm opiniões e mostraram-se capazes de assumir uma atitude crítica em relação a diferentes questões sociais (Dias & Menezes, 2013; Menezes et al., 2012; Dias, 2016). Esta convicção sugere uma participação cada vez mais ativa no desenvolvimento progressivo da nação, reforçando a ideia patente no discurso de Ruak (2012, p. 175): “Temos de saber transmitir às novas gerações o exemplo de simplicidade, firmeza e dignidade dos combatentes da libertação nacional. Temos de aproveitar o exemplo destes heróis nacionais para inspirar os jovens neste tempo novo em que a luta na montanha deu lugar a uma nova luta para transformar a paz que conquistámos num instrumento de desenvolvimento, prosperidade e bem-estar da Nação”.

À semelhança de outros estudos com jovens (García-Arjona, 2017; Menezes et al., 2012; Rowe, 2017), os alunos são sensíveis quanto à participação dos cidadãos nas decisões que de futuro poderão operar mudanças no seio desportivo relativas às questões democráticas, de igualdade e justiça social, de desenvolvimento e aplicação de investimentos financeiros.

Os alunos enfatizaram a importância dos contextos desportivos no envolvimento dos atletas e no desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais, reconhecidas como fundamentais para a promoção de cidadãos mais ativos.

No entanto, será essencial que os decisores políticos reconheçam o desporto enquanto catalisador de melhorarias para as questões da cidadania, e não apenas para melhorar o bem-estar e os hábitos saudáveis (Coakley, 2011; Lerner et al., 2006; Rowe, 2017).

O nosso estudo sugere que, ainda que a cultura desportiva exista e, tendencialmente, se dissemine dentro da comunidade, terá ainda que ser feito um enorme investimento dentro daquelas que serão as práticas escolares efetivas. Sublinhamos aqui as questões da articulação entre teoria e prática e entre investigação e ensino (Arnesson & Albinsson, 2017; Alarcão, 1996; Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Flores, 2017; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Helyer & Kay, 2015) bem como da relação entre as instituições de formação e as escolas (Day, 2001; Flores, 2017; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; McCulloch, 1993; Perrenoud, 2002; Zeichner, 2010).

Embora tenhamos conseguido recolher informação útil a propósito do tema, sentimos que deverá ser feito um maior apelo à reflexão por parte daqueles que serão os embaixadores do desporto em Timor-Leste, criando momentos e espaços próprios, investindo na investigação e divulgação de resultados, incentivando o despoletar de mudanças que se querem indispensáveis face ao panorama atual da promoção da cidadania global.

Adicionalmente, mostrar à comunidade o desporto além das modalidades coletivas tradicionais; canalizar verbas para melhorar infraestruturas e a formação de recursos humanos; motivar os agentes desportivos; salvaguardar o cuidado para com as questões de género, começando a projetar práticas alternativas que não resultem da mera aplicação de teorias e que encontrem sustentação nas perceções e aspirações dos atores que as protagonizam.

Por fim, revemos nas palavras de Taur Matan Ruak (Ruak, 2012, p. 143), à data presidente da república democrática de Timor-Leste, no seu discurso a propósito da comemoração dos 37 anos da proclamação da

independência, o repto que se encaixa na atual realidade e que poderá servir como catapulta às melhorias sinalizadas: “Para vencer as novas batalhas precisamos de tempo, de unidade, de propósito e do trabalho de todos. As tarefas que temos pela frente não aparecem feitas sozinhas. Todos os cidadãos têm de contribuir. O estado deve melhorar urgentemente as nossas escolas. Mas sem a mobilização das famílias para apoiar a educação das crianças, a escola não terá os melhores resultados”.

## Referências

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Eds.), *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão* (pp.10-39). Porto: Porto Editora
- Almeida, L., Pereira, H., & Fernandes, M. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 15-21.
- Arnesson, K., & Albinsson, G. (2017). Mentorship - a pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 202-217. Consultado em outubro 15, 2020, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2017.1379346?needAccess=true>
- 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), 81-99.
- Baptista, C., Pereira, F., Pereira, J., & Torres, B. (2017). Consideração em torno do ensino da educação física em Timor-Leste. *Atas 2ª Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste*.
- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer, *Quest*, 70(4), 456-470.
- Boa Ventura, J. (2013). *Como Pensar a Formação dos Professores em Angola*. Pádua: Proget Edizioni.
- Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais*, (pp.61-96). Uberlândia: EDUFU.
- Coakley, J. (2011). Youth Sports What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport & Social Issues*, 20(10), 1-19.

- Coakley, J. (2015). Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sportmyth. *International Review for the Sociology of Sport*, 50(4-5), 402-406.
- Comission, E. (2018). *Special Eurobarometer 472 - Sport and physical activityreport*. Consultado em agosto 10, 2020, em <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9a69f642-fcf6-11e8-a96d-01aa75ed71a1>
- Committee, I. O. (2015). Olympic Charter - in force as from 2 August 2015. Switzerland: International Olympic Committee. Consultado em agosto 10, 2020, em <https://library.olympic.org/Default/doc/SYRACUSE/172431/olympic-charter-in-force-as-from-2-august-2015-international-olympic-committee>
- Communities, C. o. t. E. (2007a). Commission Staff Working Document - Action Plan "Pierre de Coubertin" - Accompanying document to the White Paper on Sport. Consultado em agosto 10, 2020, em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52007SC0934>
- Communities, C. o. t. E. (2007b). White Paper - White paper on Sport. Consultado em agosto 10, 2020, em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0391>
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*. Report commissioned by the Teaching Council (University College Cork and Teaching Council of Ireland). Consultado em dezembro 10, 2020, em <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/Learning-to-Teach-and-its-Implications-for-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Dias, T.S., Zimmermann, H., A. Fonseca, & Menezes, I. (in press). The sport contexts seen as a bridge to citizenship and participation by young athletes. *Sport and Society*.
- Dias, T. (2016). *Como Pensam "Elas" a Organização das Sociedades e o Exercício da Cidadania?* Porto: Ediserv
- Dias, T., & Menezes, I. (2009). O desenvolvimento do pensamento político em crianças de pré-escolar e ensino básico numa triangulação de referências: criança, família e escola. Paper presented at the X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho.
- Dias, T., & Menezes, I. (2013). The role of classroom experiences and school ethos in the development of children as political actors: Confronting the vision of pupils and teachers. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 26-37.
- Eime, M., Young, A., Harvey, T., Charity, J., & Payne, R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual

- model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98-119.
- Fernández Marron, I. (2017). Las Políticas de la Union Europea en el ámbito del deporte. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 57-74.
- Flores, A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE(Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp.773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, A., Vieira, F., & Ferreira, I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais*, (pp.61-96). Uberlândia: EDUFU.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Democratização da educação e reconfiguração da escolar (resumo). In *VII Congresso Português de Sociologia. (Sociedade, Crise e Reconfigurações)*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Fraser-Thomas, L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- García-Arjona, N. (2017). Researching local sports initiatives for young migrants from a political perspective: methodological and practical challenges. *Migraciones*, 42, 43-70.
- Haste, H. (2004). Constructing the Citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Hayton, J. (2016). Sports Volunteering on University-Led Outreach Projects: A Space for Developing Social Capital? *Journal of Sport and Social Issues*, 40(1), 38-61.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Helyer, R. (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15-27.
- Hooper, H., Burwitz, L., & Hodgkinson, P. (2003). Exploring the benefits of a broader approach to qualitative research in sport psychology: a tale of two, or three, James. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(1).
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC] (2016). *A escola inclusiva: desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Consultado em agosto 2, 2020, em [http://www.ige.minedu.pt/upload/PDF/Escola\\_Inclusiva.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf) international perspectives. *Sport in Society*. doi:10.1080/17430437.2019.1565380
- Junior, R., Alencar, R., Reis, R., Liao, A., & Pereira, M. (2014). Inclusão Social Através do Desporto. Estudo do Programa “Pintando a Liberdade e Cidadania”, em Feira de Santana, Bahia - Brasil. *Revista Licere*, 17(3), 224-251.
- Kaufman, P., & Wolff, E. (2010). Playing and Protesting: Sport as a Vehicle for Social Change. *Journal of Sport and Social Issues*, 34(2), 154-175.

- Kelly, L. (2010). Social inclusion through sports-based interventions. *Critical Social Policy*, 31(1), 126-150.
- King, K. (2005). Challenges of the Field and of Field Research, with particular reference to the Informal Sectors of Africa. In D. Hammett & R. Wedgwood (Ed.), *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa* (pp.47-55). Edinburgh: Centre of African Studies - University of Edinburgh. Consultado em agosto 2, 2020, em [http://www.cas.ed.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/27363/The\\_methodological\\_Challenges\\_of\\_Researching\\_Education\\_and\\_s.pdf](http://www.cas.ed.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0003/27363/The_methodological_Challenges_of_Researching_Education_and_s.pdf)
- Krueger, A., & Casey, A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Lee, W., & Cunningham, B. (2019). Moving Toward Understanding Social Justice in Sport Organizations: A Study of Engagement in Social Justice Advocacy in Sport Organizations. *Journal of Sport and Social Issues*, 43(3), 245 -263.
- Lerner, R., Alberts, A., Jelacic, H., & Smith, L. (2006). Young People Are Resources to Be Developed: Promoting Positive Youth Development through Adult-Youth Relations and Community Assets. In E. G. Clary & R. J.E. (Eds.), *Mobilizing Adults for positive youth development - strategies for closing the gap between beliefs and behaviors.*: Springer.
- Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents. *Plos one*, 10(8).
- Livingston, K., & Flores, A. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551-560.
- Malafaia, C., Menezes, I., & Neves, T. (2018). Living, Doing, and Learning from Politics in a Youth Wing of a Political Party. *The Qualitative Report* 2018, 23(1), 49-79.
- Malina, M. (2011). The Health of young athletes. In I. Stafford (Ed.), *Coaching children in sport* (pp. 240-255). London: Routledge
- Malkinson, T., & He, C. (2015). Sports for global citizenship. *2014 IEEE Canada International Humanitarian Technology Conference, IHTC 2014*.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education* (Vol. 1). New York: Palgrave Macmillan US.
- McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 140-155. Consultado em agosto 2, 2020, em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/mccowan\\_p.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/mccowan_p.pdf)
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education - A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum Studies in Educational Research. Consultado em agosto 20, 2020, em

- [https://books.google.pt/books?id=omcYmp-ykLoC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=democracy&f=false](https://books.google.pt/books?id=omcYmp-ykLoC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=democracy&f=false)
- McCulloch, M. (1993). Democratisation of Teacher Education: new forms of partnership for school based teacher education. In P. Gilroy & M. Smith (Eds.), *International Analyses of Teacher Education* (pp.293-303). Abingdon: Jet Papers One.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C., & Ferreira, P. (2012). *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia* (Livsic Ed. Vol. PIDOP). Porto: LIVPSIC.
- Monteiro, I. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Monteiro, I., & Vieira, F. (2015). Finalidades da supervisão e perfil dos supervisores: um estudo de caso em Angola. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (vol. Extraordinário) 6, 199-203.
- Monteiro, I., & Vieira, F. (2017). Perceções da supervisão de estágio numa escola de formação em Angola. *EduSer*, 9(2), 51-62.
- Morgan, L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Motti-Stefanidi, F., & Cicognani, E. (2018). Bringing the European Union closer to its young citizens: Youth active citizenship in Europe and trust in EU Institutions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 243-249.
- Niemi, H. (2008). O Processo de Bolonha e o Currículo da Formação de Professores. In Ministério da Educação (Eds.), *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp.51-67). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Eds.), *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Patacho, P. (2011). Práticas educativas democráticas. *Educação & Sociedade*, 32(114), 39-52. Consultado em agosto 3, 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a03v32n114.pdf>
- Patton, M. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patsantaras, N., Kamperidou, I., & Panagiotopoulos, P. (2007). Social Inclusion or Racism and Xenophobia? Acts from 13th IASL Congress Sports Justice, Present and Future.

- Patsantaras, N., Kamperidou, I., & Panagiotopoulos, P. (2008). Social Inclusion or Racism and Xenophobia? *International Sports Law Review Pandektis*, 7(3-4), 394-301.
- Pennington, G., & Sinelnikov, A. (2018). Using Sport Education to Promote Social Development in Physical Education. *Strategies*, 31(6), 50-52.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Eds.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp.141-186). Porto: Rès Editor.
- Piątkowska, M., Perényi, S., & Elmoose-Østerlund, K. (2017). *Promoting social integration and volunteering in sports clubs. Lessons from practice*. Denmark: Centre for Sports, Health and Civil Society. University of Southern Denmark.
- Rasmussen, M., & Laumann, K. (2013). The academic and psychological benefits of exercise in healthy children and adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 945-962.
- Ribeiro, A., & Menezes, I. (2015). Educação e democracia: potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONG. *Interacções*, 36, 68-83. Consultado em agosto 3, 2020, em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/7249>
- Rodrigues, M. (2019). O Escutismo na construção das cidadanias juvenis: estudo sobre educação e participação de jovens escuteiros e escuteiras. *Práxis Educativa*, 14(3), 1270-1291.
- Rowe, D. (2017). We're all transnational now: sport in dynamic sociocultural environments. *Sport in Society*, 20(10), 1470-1484.
- Ruak, T. (2012). *Cidadania para o desenvolvimento*. Lisboa: Lidel.
- Samek, D., Elkins, I., Keyes, M., Iacono, W., & McGue, M. (2015). High School Sports Involvement Diminishes the Association Between Childhood Conduct Disorder and Adult Antisocial Behavior. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 107-112.
- Santos, J. (2015). A escola e o desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 15(2), 96-103.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento, & A. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Schaillé, H., Haudenhuyse, R., & Bradt, L. (2019). Community sport and social inclusion: international perspectives. *Sport in Society*, 1-12.
- Schmidt, H. (2018). Sport Reporting in an Era of Activism: Examining the Intersection of Sport Media and Social Activism. *International Journal of Sport Communication*, 11, 1-16.
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.

- Smith, B., & Tryce, A. (2019). Understanding Emerging Adults' National Attachments and Their Reactions to Athlete Activism. *Journal of Sport and Social Issues*, 43(3), 167 -194.
- Sobrinho, D. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sobrinho, D. (2013). Universidade e processo civilizatório: do princípio à realidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3), 31-44.
- Spruit, A., Assink, M., van Vugt, E., van der Put, C., & Stams, G. (2016). The effects of physical activity interventions on psychosocial outcomes in adolescents: A meta-analytic review. *Clin Psychol Rev*, 45, 56-71.
- Trindade, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 39-75.
- Torralba, F. (2017). El deporte, agente configurador del ethos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 13-29.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vicente, H., Ruela, A., Andias, L., Cunha, M., Patrão, M., & Rodrigues, S. (2014). *Cidadania e Desenvolvimento Social - Manual do Aluno. 12º ano*. Universidade de Aveiro: Ministério da Educação de Timor-Leste.
- Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J., Moreira, M., Melo, M., & Albuquerque, P. (2002). *Concepções de pedagogia universitária - Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em agosto 4, 2020, em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25843/1/FVieira\\_et\\_al\\_2002\\_Concepcoes\\_Pedagogia\\_Universitaria.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25843/1/FVieira_et_al_2002_Concepcoes_Pedagogia_Universitaria.pdf)
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 5(3), 479-503. Consultado em agosto 7, 2020, em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>