

Revista Científica

Vol. 4  
Nº 2 - 2016

# VERITAS

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)



Programa de Pós-Graduação e Pesquisa  
Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento

ISSN: 1410-0991

**Patrono**

Francisco Miguel Martins (Reitor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e)

**Director**

Francisco Miguel Martins (Reitor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e)

**Editor-Chefe**

Vicente Paulino (Diretor da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento)

**Editores associados**

José Pinto Casquilo & Vasco Vitas da Cruz

**Editores técnicos**

Antero Bendito (Instituto da Paz – UNTL)

Miguel Maia dos Santos (INL-UNTL)

**Capa**

Vicente Paulino

**Paginação**

Vicente Paulino

**Endereço da Redação**

UPDC-PPGP – Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, Avenida 20 de Maio, Dili

**Edição**

Programa de Pós-Graduação e Pesquisa - Universidade Nacional Timor Lorosa'e

**Impressão e Acabamento:** Tipografia Grafica da UNTL

**Tiragem:** 200 exemplares

**ISSN:** ISSN 1410-0991

## Adaptação de um programa da responsabilidade pessoal e social na formação de professores: um estudo piloto em Timor-Leste

Céu Baptista\*  
Cristiana Bessa\*  
Sara Pereira\*  
Nuno Corte-Real\*  
Leonor Regueiras\*  
José Maia\*

### Resumo

O propósito fundamental desta investigação foi adaptar um programa baseado no modelo de responsabilidade pessoal e social de Hellison (2011) às necessidades culturais do contexto de Timor-Leste na Formação Inicial de Professores, no Município de Baucau. Esta implementação decorreu durante as aulas da disciplina de educação física, e suas vertentes, durante três semestres com estudantes do Curso de Formação de Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Participaram no estudo alunos de ambos os sexos, com idades entre os 20 e os 30 anos pertencentes a quatro turmas de quatro distritos do interior do país (Baucau, Manaturo, Viqueque e Lautém).

Este artigo tem como principal objetivo analisar a perceção dos estudantes sobre a sua responsabilidade pessoal e social, recorrendo para tal ao *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Weidong, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008). Dos resultados concluiu-se que, de uma forma global, a implementação do programa promoveu alterações significativas na perceção dos estudantes, mais concretamente no aumento da perceção na responsabilidade pessoal e diminuição na responsabilidade social, sendo de destacar ainda que, ao analisar os resultados por sexo, se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas raparigas.

*Palavras-Chave:* Responsabilidade Pessoal e Social, TPSR, Educação Física, Formação de Professores.

### Rezumu

Propositu fundamentál investigasaun ida-ne'e adapta programa ida bazeia ba modelu responsabilidade pesoál no sosiál (Hellison, 2011) ba nesesidade kulturál sira iha kontestu Timor-Leste, liu-liu kona-bá Formasaun Inisiál Profesór sira, iha Munisípiu Baucau. Implementasaun ida ne'e hahú durante aulas disiplina

- 
- \* PhD, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
  - \* PhD, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
  - \* PhD, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
  - \* Professor Auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
  - \* Investigadora Pós Doutoramento da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
  - \* Professor Catedrático da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

edukasaun fíísika, no ninia vertente sira, durante semestre tolu ho estudante sira husi Kursu Formasaun Profesór 1º nó 2º Siklu Ensinu Básiku. Iha estudu ida ne'e hetan partisipasaun husi alunu sexu maskulinu no femininu entre tinan 20 no 30 ne'ebé pertense turma hat husi distritu hat (Baukau, Manaturu, Vikeke e Lautém).

Artigu ida ne'e iha objetivu ida katak atu halo analiza persepsaun estudante sira kona-bá ninia resposanbilidade pesoál nó sosiál, ba ida ne'e uza *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Weidong, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008). Husi resultado ne'ebé hetan halo konkluasaun globál ida katak implementasaun programa npromove alterasaun significativa iha persepsaun estudante sira, liu-liu ba iha aumetu persepsaun iha resposanbilidade pessoal nó hamenus resposanbilidade sosiál, nune'e sei destaca mós ba iha analiza resultado tuir sexu, hetan ninia diferença ne'e estatistikamente husi feto sira.

*Liafuan-xave:* Responsabilidade Pesóal no Sosiál, TPSR, Edukasaun Físika, Formasaun Profesór.

**Abstract:**

The purpose of this research was to adapt a program based on the model of personal and social responsibility (Hellison 2011) in initial teacher education in the Municipality of Baucau, East Timor. This implementation took place during the discipline of physical education, for three semesters with students of the Teacher Training Course. Study participants were students of both sexes, aged 20 and 30 belonging to four class of four districts of the interior of the country (Baucau, Manaturu, Viqueque and Lautém).

This article aims to analyze the perception of the students about their personal and social responsibility, using for this the Personal and Social Responsibility Questionnaire (Weidong et al., 2008). From the results it was concluded that overall the implementation of the program promoted significant changes in the perception of the students, specifically in increasing the perception on personal responsibility and decreased social responsibility, and also that, when analyzing the results by gender, it was found statistically significant differences in girls.

# Adaptação de um programa da responsabilidade pessoal e social na formação de professores: um estudo piloto em Timor-Leste

## 1. Introdução

Timor-Leste é um dos países mais jovens do mundo! Desde a sua independência, em 2002, que o processo educativo se tem vindo a reestruturar, quer a nível de infraestruturas, quer a nível de recursos humanos e materiais, uma vez que após o referendo de 1999, como a maioria dos professores eram indonésios (entre 1975 a 1999) “*estes abandonaram o país, deixando uma enorme deficiência na quantidade de professores (...) provocando um colapso no sistema educativo de Timor-Leste*” (Costa, 2015, p. 135).

Segundo várias escrituras nacionais (Caixa Geral de Depósitos, 2003; Martins, 2013; ME-RDTL, 2011; Sousa, 2015) e relatórios internacionais (The World Bank, 2004) a educação é um elemento chave para o desenvolvimento do país, e por reconhecer tal importância, o Ministério da Educação de Timor-Leste, em 2002, sob a tutela do primeiro Governo Institucional, estabeleceu alguns objetivos no sentido de melhorar a qualidade da educação, constando como exemplo as reformas curriculares com materiais escritos em Tétum e Português e a administração de cursos de língua portuguesa para os professores do ensino básico, pré-secundário e secundário (Ramos, 2015).

Todavia, as necessidades de qualificar os professores que estão no ativo e apostar numa formação de qualidade dos futuros professores ainda são preocupações da atualidade, numa visão a curto e médio prazo (ME-RDTL, 2011).

O Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), no qual esta investigação esteve inserida, desde o final de julho 2013 a julho de 2014, teve como objetivo reforçar a capacitação de futuros professores Timorenses do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico do Polo de Baucau do INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação de Timor-Leste).

### 1.1 Timor

Situado no sudeste Asiático, com 13 distritos e com 1 066 409 habitantes (INE, 2013), caracteriza-se por ter uma população jovem que, apesar de não adotarem comportamentos marginais e/ou delinquentes, são considerados de risco na medida em ainda é visível que os professores se ausentem do local de ensino ficando, frequentemente, as crianças sozinhas e responsáveis pelo seu próprio ensino. Por outro lado, os atuais docentes com alguma frequência recorrem à violência física ou verbal como forma de castigo ao mau comportamento das crianças/jovens colocando muitas vezes em causa a formação de adultos responsáveis e competentes.

O país enfrenta enormes desafios evidenciados no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 que segundo ME-RDTL (2011, p. 20) “a gestão dos professores é precária, com uma taxa de professores por aluno muito baixa, e a qualidade do ensino é deficitária”. Neste sentido, o cenário das escolas públicas apresenta um corpo docente de baixa qualificação, em que os professores não possuem habilitação de nível superior para o ofício da profissão. Apesar de vivermos em pleno século XXI, Timor-Leste não detém, ainda, de um ensino promotor do desenvolvimento integral do aluno, carecendo de estratégias centradas no aluno que estimulem os jovens a tornarem-se cidadãos mais proactivos, de onde se destaca a relevância da responsabilidade pessoal e social neste processo.

As escolas Timorenses possuem, em média, um elevado número de alunos por turma, rondando os 50 a 60 alunos, dando lugar a salas sobrelotadas em que “*não há espaço para passar entre os alunos*” citado por Cabrita et al. (2015, p. 35), e em que o professor, com alguma frequência, não está habilitado para o efeito “*foram buscar professores de matemática, mas como sabiam bem o português [passaram a dar] Literatura*” (Cabrita et al., 2015, p. 29). “*Muitos professores carecem de fluência nas línguas oficiais de instrução*” (ME-RDTL, 2011, p. 20) o que conduz a um problema no desempenho profissional docente (Carvalho, 2015). O modelo de ensino totalmente centrado no professor é, ainda hoje, o mais adotado nas escolas públicas. Na sala de aula do ensino público, impera o autoritarismo provocando nos alunos medo em participar, intervir ou mesmo em partilhar a sua opinião, e para os alunos mais ousados ainda é solução o recurso à violência física por parte do professor/diretor, e em alguns casos são os próprios alunos “delegados da turma” que, à sua maneira, tentam chamar à atenção dos colegas caso haja muito barulho na sala.

Este é o ambiente em que crescem os jovens Timorenses, uma “*juventude habituada a educação de fraca qualidade e sem rigor académico*” (Carvalho, 2015, p. 46) acrescido de uma cultura onde a igualdade de géneros está longe de ser aceite, e que o mundo das apostas com quantias consideráveis é um ritual, como são exemplo, as lutas de galos (Cardoso, [S.d.]). Não obstante à realidade de pobreza em que vivem os jovens associado a uma grande carência de oportunidades seja de cariz desportivo, social ou profissional, não é expectável uma mudança (e muito menos radical) no que respeita a estas atitudes (postura do professor) e pedagogias de ensino no imediato e mais difícil será ainda as encontrarmos a longo prazo.

A convicção de que uma das prioridades do país é um investimento na formação de professores dada “*a necessidade de formar recursos qualificados*” (ME-RDTL, 2011, p. 24) assenta em duas dimensões da profissão docente que são essenciais para contrariar a realidade da profissão que se vive no país, sendo, por um lado, o conhecimento e as técnicas e, por outro lado, as normas e os valores (Nóvoa, 1991) que conduzam à responsabilização dos jovens professores pelo seu próprio futuro tornando-se cidadãos responsáveis e pró-ativos na sociedade (Vasconcelos-Raposo, 2012).

## 1.2 A formação de professores em Timor

A disciplina de Educação Física Saúde e Higiene consta do Currículo Nacional de Timor-Leste e está inserida no plano de estudos da Formação de Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. É uma das sete disciplinas a lecionar pelo professor titular (monodocência) durante os seis anos do ensino básico.

Segundo o Currículo Nacional, a disciplina de educação física está estruturada em quatro domínios de desenvolvimento e aprendizagem: atletismo, ginástica, jogos e saúde e higiene, sendo que os programas de cada ano letivo destacam que os três domínios sejam lecionados com uma metodologia de carácter prático “faz o lançamento e o outro grupo apanha a bola”<sup>6</sup> e que apenas o domínio da saúde e higiene fosse abordado de um modo teórico “o professor pede para os alunos escreverem um pequeno texto que descreva as atividades...”<sup>7</sup> Porém, a grande parte dos docentes de todo o território, quando lecionam os quatro domínios da disciplina, fazem-no maioritariamente de forma teórica: “Em Timor-Leste nós só conhecemos educação física é aula teórica”<sup>8</sup> e, na eventualidade de possuir uma componente prática, resume-se a exercícios em que o professor forma uma fila de crianças e cada uma delas devolve a bola em passe ao professor (voleibol), ou lança ao cesto e volta para o final da fila (basquetebol), ou então o professor dá uma bola e os alunos jogam futebol.

Ao reconhecermos que, por um lado, a prática de atividade física tem benefícios diretos na saúde dos jovens (Amade-Escot & Amans-Passaga, 2007; Koha, Onga, & Camiré, 2014; Kuo et al., 2009) e influencia-os a adotarem estilos de vida saudáveis no futuro (Corte-Real, 2006), por outro, não menos importante, acarreta valores intrínsecos (Escartí, Buelga, Gutiérrez, & Pascual, 2009; Wright & Li, 2009) como o entusiasmo, intencionalidade, habilidade, espírito de equipa, cooperação, lealdade, amizade, autocontrolo, alerta, autoiniciativa, firmeza/atitude, autoconfiança e nobreza competitiva (Vasconcelos-Raposo, 2012). Vários autores (Barker & Forneris, 2011; Belando, Ferriz-Morell, & Moreno-Murcia, 2012; Caballero-Blanco, Delgado-Noguera, & Escartí, 2013; Escartí, 2005; Gordon, 2015; Hellison, 2011; Hemphill, 2014) acrescentam ainda que a atividade física é uma ferramenta para que se desenvolvam comportamentos responsáveis que podem ser transferidos para a vida quotidiana. Nos dias que correm, o ensino da disciplina de educação física em Timor-Leste exige o uso de novas abordagens, estratégias e metodologias não alienadas da cultura (Lee & Martinek, 2009) que permitam um processo de ensino-aprendizagem de qualidade procurando que “Através da aula de Educação Física nós aprendemos bem ou prepara para futuro quando vai ensinar às crianças”<sup>9</sup> conscientes que “a qualidade dos profissionais também resulta da formação que tiveram” (Queirós, 2014, p. 56).

<sup>6</sup> Programa e Guia do Professor do 4º ano, p. 268

<sup>7</sup> Programa e Guia do Professor do 6º ano, p. 294

<sup>8</sup> Aluno nº 10, turma 9, 2014

<sup>9</sup> Aluna nº 19, turma 9, 2014

Segundo Regueiras (2006, p. 91) “*independentemente da forma escolhida para trabalhar com as crianças e jovens, o TPSR [Teaching Personal and Social Responsibility] apresentou-se como uma metodologia de intervenção muito válida que cedo se espalhou e que serviu de base a inúmeros trabalhos*”, sendo propósito deste estudo a adaptação de um programa de intervenção baseado no modelo de Hellison (2011) visto tratar-se de uma teoria em prática.

### 1.3. Responsabilidade Pessoal e Social através da educação Física

A oportunidade de atuar com estes jovens no seu processo de formação, enquanto futuros professores do 1º e 2º Ciclo, levou-nos a considerar que o modelo desenvolvido por Hellison (2003), aceite no mundo científico como um dos programas de intervenção de maior influência na pedagogia e na educação física (Escartí et al., 2009), seja a filosofia norteadora de todo o processo a ser desenvolvido com estes alunos. Sua utilização deve-se a várias fatores:

- apresenta objetivos e estratégias metodológicas estruturadas de forma clara e sistematizada;
- aposta numa integração do desenvolvimento pessoal e social e não somente na aprendizagem dos gestos técnicos da atividade física;
- está amplamente contrastado com um sólido exemplo de desenvolvimento positivo através da atividade física (Escartí et al., 2009; Hellison, 2011; Hellison et al., 2000; Hellison & Walsh, 2002; Wright & Li, 2009);
- tem sido implementado e investigado na formação de professores (Caballero, 2015).

Hellison et al. (2000) é uma referência para todos os que se interessam pelo ensino da responsabilidade pessoal e social através da atividade física, do Inglês, *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR). Esta e outras publicações (Hellison, 2003, 2011; Watson & Clocksin, 2013) facilitam a organização dos programas existentes de acordo com o perfil dos participantes, duração do programa, conteúdos utilizados, cenários onde se desenrolaram, metodologia de investigação utilizada e resultados obtidos.

Escartí (2005) e Escartí, Gutiérrez, Pascual, and Llopis (2010) definem o TPSR como um instrumento exemplar para ser introduzido no currículo das aulas de educação física, considerando-o bastante útil na preparação das sessões, bem como, na aprendizagem de comportamentos de responsabilidade pelos alunos.

Watson and Clocksin (2013) identificam vários estudos e pesquisas acerca do modelo TPSR associado à educação física, como se pode constatar na tabela a seguir.



Tabela 1 - TPSR School-Based Research

Autores	Ano	Termos Chave	Escola
Wright & Li	2009	Youth development, urban youth, physical education	High school
Li, Wright, Rukavina, & Pickering	2008	Personal and social responsibility, intrinsic motivation, self-direction	Middle school
Wright & Burton	2008	Responsibility, life skills, tai chi, high school	High school
Wright, White, & Gaebler-Spira	2004	Empowerment, adapted physical education, martial arts, cerebral palsy	Elementary
DeBusk & Hellison	1989	Delinquency, responsibility	Elementary

Hellison and Wright (2003) conduziram um estudo longitudinal de nove anos, com metodologia mista (qualitativa e quantitativa) onde forneceram resultados de que o programa de responsabilidade pessoal e social havia superado a maioria dos programas aplicados a populações desfavorecidas.

Hellison (1985, 2003, 2011) propõem um programa de intervenção pedagógica baseado em dois pressupostos: o primeiro incide no ensino de competências de vida e de valores que são parte integrante das atividades desportivas e o segundo refere que o que é ensinado nesse espaço deve ser transferível para além do espaço físico onde se realizam as atividades, isto é, deve ser transferível para outras áreas da vida dos praticantes. Para adquirirem os comportamentos relacionados com os valores intrínsecos ao programa, os jovens devem ir superando de modo progressivo os seguintes níveis:

- Nível 1: respeito e direito pelos sentimentos dos outros. Caracteriza-se pela adoção de comportamentos e condutas, tais como, respeitar os outros, ouvir e prestar atenção ao professor, não interromper...
- Nível 2: esforço e dedicação. Caracteriza-se pela participação e pelo esforço de cada aluno na realização de diferentes tarefas, como por exemplo, fazer os exercícios até ao fim, participar em diferentes atividades, cumprir as regras do dia...
- Nível 3: Autonomia. Caracteriza-se por ensinar os alunos a tornarem-se independentes, responsáveis e mais exigentes pela sua aprendizagem, como por exemplo, assumirem as responsabilidades pelos seus atos, continuar com a realização das tarefas mesmo sem a supervisão dos professores, gerir o seu tempo, planificar a sua aprendizagem...
- Nível 4: ajudar os outros. Caracteriza-se por desenvolver a capacidade de os alunos considerarem importante o bem-estar dos outros...
- Nível 5: transferência. Caracteriza-se por aplicar em diferentes contextos e espaços físicos (de onde realizam a educação física), como por exemplo, quando forem professores, ou em outros contextos da sua vida, os ensinamentos do TPSR, aprendidos nos quatro níveis de responsabilidade anteriores.

Segundo Escartí, Gutiérrez, and Pascual (2011) existem na literatura estudos com este modelo de natureza qualitativa sendo escassas as investigações de caráter quantitativo acerca da efetividade do TPSR. Daí a preocupação de Wright and Burton (2008) quando apontam a necessidade de aumentar os estudos que recorram a metodologias quantitativas.

## 2. Metodologia

### A implementação aos estudantes Timorenses

*“A Educação Física ensina-nos para viver juntos com outras pessoas e desenvolver talento de cada um, tem que ter preocupação e ajudar os outros que sentem dificuldades”<sup>10</sup>*

Em cada uma das sessões foi criado um clima propício ao desenvolvimento de valores de bem-estar pessoal e social nos alunos, implicando, de forma crescente, a capacidade de responsabilização pessoal e social dos mesmos, através da implementação de competências nas áreas, de acordo com os níveis de responsabilidade mencionados anteriormente.

As sessões do TPSR obedecem a um formato de aula que deve ser respeitado durante toda a implementação do programa com o objetivo de que os jovens se acostumem a cumprir as normas e saibam, ao mesmo tempo, exatamente o que se espera deles em cada momento.

Cada sessão do programa de intervenção consistiu-se em cinco partes (Hellison, 2011, p. 49):

- i. **conversa individual** (*relational time*). Breves instantes de interação entre professor e aluno antes ou depois da sessão, ou noutro momento que seja possível. O professor deve fazer um pequeno registo dessas conversas com o intuito de não excluir ninguém;
- ii. **conversa de consciencialização** (*awareness talk*). Conversa, de poucos minutos, onde se transmitem os objetivos motores e os objetivos de responsabilidade a atingir na aula *“Estamos a trabalhar o nível 2 de responsabilidade, significa que deve haver esforço e empenho nas tarefas propostas. Cada um tenta atingir uma das suas metas.”* (plano de aula nº 12);
- iii. **atividade física** (*physical activity plan*). Corresponde à maior parte da aula. Procurou-se cumprir com uma das exigências para um bom e efetivo ensino, para que as atividades promovessem nos alunos a alegria em querer participar, mesmo quando as aulas, sendo praticadas ao ar livre, terminavam ao meio dia com temperaturas elevadíssimas. Nesta parte, são ensinadas as habilidades físicas, veículo para ensinar o TPSR, como por exemplo: uma disputa entre dois

---

<sup>10</sup> Aluna nº 23, turma 9, 2013

alunos, o professor pode perguntar a que nível corresponde o comportamento de determinado aluno envolvido, ou perguntar aos outros que assistiram.

A parte inicial da aula foi muitas vezes conduzida pelos alunos de forma voluntária, em algumas situações e, em outras ocasiões, indicados pela professora.

Na parte fundamental da aula e, de acordo com a modalidade a ser lecionada, sem nunca alienar dos níveis de responsabilidade, havia sempre oportunidades para que os alunos cumprissem algumas das suas metas e atingissem níveis de responsabilidade, para que os estudantes trabalhassem em grupo com momentos de aprendizagens motoras.

- iv. **reunião de grupo** (*group meeting*). Este momento da aula visa encorajar os estudantes a tornarem-se mais reflexivos nas suas decisões procurando que optem pela veracidade dos seus argumentos “*uma aluna que reconheceu que hoje, avaliação, fez pior resultado.*”<sup>11</sup> Só estando conscientes das suas atitudes, comportamentos, conhecimentos e predispostos para melhorar é que florescerá resultados da nossa implementação, sendo para tal indispensável criar oportunidades para os alunos expressarem as suas opiniões, interações, sentimentos: “*TPSR does not mean getting inside the kids’ heads but getting them inside their own heads*” (Hellison, 2003 p. 11). Assim, o encontro de grupo fazia uma retrospectiva da aula, sobre metas cumpridas ou ainda por cumprir, apoiadas em sugestões para a resolução de conflitos, ou mesmo sobre o que os alunos entendessem pertinente conversar.
- v. **tempo de reflexão** (*self-reflection time*). É um momento de reflexão e interiorização dos atos de cada um, de autoavaliação e ajuste de comportamentos, e portanto, uma competência deveras importante na vida em sociedade. Esta reflexão foi frequentemente realizada sob a forma de questionário. Porém e, não por falta de reflexão, esta parte da aula precedia o encontro do grupo porque apenas tínhamos em mente a sinceridade da resposta, isto é, foi objetivo que os alunos respondessem ao questionário sem serem influenciados pelas partilhas e discussões vivenciadas no encontro de grupo.

Reconhecemos não ter sido a melhor opção. Esta conclusão apenas foi elucidada após toda a implementação ter sido concluída já em fase de reflexão para novas implementações. Evidentemente, que esta autoavaliação deverá ser registada após o encontro de grupo porque, frequentemente, determinados comportamentos são os outros “que estão de fora” que nos alertam para os corrigirmos por exemplo alguma atitude ou comportamento em que se sentiram ofendidos com algum ato de um colega. Neste caso, em concreto, o aluno que até então considerava o seu comportamento positivo repensará se este foi o melhor. E, no entanto, a coerência, a sinceridade e honestidade não deixaram de ser valores presentes. No preenchimento dos questionários o pretendido foi que os alunos refletissem sobre os seus comportamentos e atos.

---

<sup>11</sup> Reflexão do Diário de Bordo

## Diferentes estratégias utilizadas ao longo da implementação:

*“Na minha vida eu tenho medo e vergonha para falar alguma coisa que eu ainda não sei e não conhece mas através da educação física eu tenho vontade para fala e também aprende outros jogos.”<sup>12</sup>*

Para facilitar a organização e a relação entre todos os elementos no grupo, estabeleceram-se, de início, algumas regras básicas que consideravam o respeito pelo direito de expressão de cada um, a responsabilização pessoal pelas suas condutas, o direito a errar e a ser ajudado, assim como, a resolução, em grupo, dos problemas disciplinares. Situações que reforçassem a autoestima e a capacidade de se autoavaliar foram também sistematicamente implementadas.

*Oportunidades de escolha:* neste estudo, em um dos semestres, cada turma optou pela modalidade a ser lecionada, como estratégia para que os alunos assumissem as consequências dos seus atos (Belando et al., 2012) sejam elas positivas e, por isso, muito agradáveis ou, por outro lado, menos positivas e, por isso, mais difíceis de aceitar mas imprescindíveis para o desenvolvimento da responsabilidade.

*Colocar os alunos em primeiro lugar:* estratégia muito apreciada por Hellison et al., (2000) e praticada durante a implementação do programa que não se restringiu apenas a escutar o que os alunos verbalizavam, sempre que possível atendia-se às suas sugestões contribuindo para o desenvolvimento de várias competências nos alunos mesmo que, por vezes, fruto da experiência docente, se saiba o que irá suceder. Mesmo assim, mais importante que explicar o porquê de não fazer determinada ação é proporcionar que de facto aconteça e, juntamente com os alunos, se conclua que não foi o melhor por determinadas razões.

*O aumento progressivo de responsabilidade:* foi alvo de várias estratégias que acompanharam toda a implementação (Hellison, 2011; Hellison & Wright, 2003) e, fruto de muita persistência, para chegar aquilo em que se acredita ser o ideal de responsabilidade. Os alunos, cientes das suas dificuldades, decidiram o que praticar de acordo com os seus objetivos e interesses juntando-se de forma autónoma para trabalhar, tendo-o feito de forma responsável e séria preocupando-se também com a aprendizagem dos colegas. Assim, procurou-se, em cada sessão, que os alunos descobrissem formas de manifestar a atenção e compreensão dos problemas dos outros, ajudando-os a progredir nos níveis de responsabilidade pessoal e social.

Com o intuito de desenvolver o nível cinco de responsabilidade, transferência para outros contextos fora da aula de educação física, criou-se a oportunidade para os alunos desenvolverem e aplicarem, todos os níveis de responsabilidade aprendidos nomeadamente para a comunidade local (escolas públicas).

Para a concretização do projeto, os alunos foram responsáveis por: escolher a escola; contactar o diretor e convencê-lo a reunir no centro de formação (diretores e professores das escolas públicas foram um pouco resistentes a este convite pelo

<sup>12</sup> Aluna nº 2, turma 10, 2014

facto de serem contactados pelos alunos do Centro ao invés de serem contactados pelos professores e diretor do Centro de Formação); a preparar os materiais em função do que haviam planeado no semestre anterior.

*“Agradecemos também à professora que conseguiu bem e deu trabalho para fazer o projeto na escola, isto muito importante para perder a vergonha e medo, tenho vontade para falar e organiza os alunos”*<sup>13</sup>

*Metas:* as metas estavam imbuídas de todos os níveis de responsabilidade desde o nível um “Durante o jogo respeito as decisões do árbitro, dos colegas e da professora”, transpondo o nível dois “Correr 10 minutos sem parar”, enfatizando sempre o nível três “Fazer todos os exercícios até ao fim mesmo que a Prof. não veja – Autonomia”, não esquecendo a importância do nível quatro na vida em sociedade “Escolher um colega que não aguenta correr 10 minutos e treinar com ele” que, comumente, apelavam às várias competências referentes aos pilares da educação: saber ser, saber estar, saber fazer e saber viver e, por isso, fez todo o sentido que integrassem a avaliação sumativa da disciplina (Delors, 2003), consequentemente o seu cumprimento conduzia a estilos de vida mais saudáveis (Amade-Escot & Amans-Passaga, 2007; Balaguer & Castillo, 2002; Morgan & Morgan, 2011).

*Atividades extracurriculares:* foram um trampolim para o desenvolvimento de relações positivas entre os alunos e a professora. Com estas atividades foi possível perceber o envolvimento e interesse dos alunos pela disciplina, surgindo naturalmente a oportunidade de os alunos superarem novos e diferentes desafios (Wright & Burton, 2008) *“também se aprende muitas coisas que não se aprende nas outras disciplinas”*<sup>14</sup>. Ao longo da investigação estas atividades foram sendo sugeridas pelos alunos, como por exemplo a dança aeróbica, ou sugeridas pela professora, como por exemplo a ginástica acrobática e a natação. A atividade extracurricular de maior impacto foi o torneio interturmas por género. Nesta atividade, com uma duração de dois meses, realizada quatro vezes por semana (antes e no final das aulas, dois dias por semana) foram abordadas modalidades diferentes das que foram lecionadas durante as aulas e, por isso, exigia treino extra e estudo das regras. As modalidades foram futsal, basquetebol e voleibol.

## 2.1 Objetivos do estudo

Este estudo teve como propósito analisar o impacto da aplicação de um programa de Responsabilidade Social Pessoal e Social (adaptado de Hellison, 2011) em estudantes do Curso de Formação de Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), em Timor-Leste.

<sup>13</sup> Aluna nº 3, turma 8, 2014

<sup>14</sup> Aluno nº 9, turma 9, 2014

Do objetivo geral descrito anteriormente, derivam os seguintes objetivos específicos:

- 1) comparar os resultados da percepção de responsabilidade pessoal e social dos estudantes no início e no final da aplicação do programa;
- 2) comparar os resultados da percepção de responsabilidade pessoal e social dos estudantes, no início e no final da aplicação do programa, em relação ao género (Masculino e Feminino).

## 2.2 Participantes

Fizeram parte do presente estudo 95 estudantes do Curso de Formação de Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), em Timor-Leste. A amostra apresentou 28 estudantes do sexo masculino e 67 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos.

No início da implementação foram explicados os objetivos e a finalidade da investigação a todos os participantes, tendo obtido o devido consentimento por parte de todos. A implementação ficou a cargo da professora responsável pela lecionação das aulas de educação física que possuía quatro anos de experiência no ensino da educação física e nove anos de experiência no treino de crianças e jovens.

## 2.3 Variáveis

Como variável independente para o nosso estudo consideramos o género dos estudantes e como variável dependente a percepção da responsabilidade pessoal e social.

## 2.4 Duração da intervenção

A intervenção deste estudo iniciou-se em julho de 2013 e terminou julho de 2014. Durante estes meses, decorreram 70 sessões: uma sessão inicial que consistiu na reunião de todos os alunos com a finalidade de explicar os objetivos e a finalidade do modelo, sendo que em 21 destas sessões os alunos lecionaram educação física numa escola do 1º Ciclo, sobre a supervisão da professora.

Durante o primeiro semestre de implementação foi proporcionado aos alunos uma sessão por semana, com uma duração de três horas. No 2º e 3º semestre de implementação tinham duas sessões por semana, com uma duração de noventa minutos. Os desportos lecionados em tempo letivo foram: andebol, natação, ginástica de solo, atletismo, corfebol e uma modalidade opcional (dança aeróbica, futsal, voleibol e basquetebol).

## 2.5 Instrumentos e recolha de dados

Para a recolha de dados utilizou-se uma tradução portuguesa do Questionário de Responsabilidade Pessoal e Social (Weidong et al., 2008). Este questionário é constituído por 14 itens, distribuídos por dois fatores: Responsabilidade Pessoal (7 itens) e Responsabilidade Social (7 itens).

Exemplos de itens destes dois níveis são: “Eu controlo o meu comportamento” e “Eu participo em todas as atividades que a professora faz”, sendo que o item 14 do questionário está estruturado na forma negativa, obrigando à inversão da pontuação. Os jovens responderam através de uma escala de *Likert* de 6 pontos, desde (1) *discordo totalmente* até (6) *concordo totalmente*.

Os questionários foram preenchidos sob a nossa supervisão, sendo todas as dúvidas esclarecidas, reforçando-se sempre a ideia de que estes não “contavam para a classificação” de nenhuma disciplina e de que a honestidade no preenchimento era fundamental. Por recomendação dos autores do modelo, foram feitos registos diários sobre as conversas individuais e sobre o decorrer de cada sessão, fundamentalmente no que respeitava à intervenção dos alunos. Para a utilização dos vários questionários foram pedidas aos respetivos autores as autorizações necessárias.

## 2.6 Procedimentos estatísticos

Para análise de resultados recorreremos a procedimentos básicos da estatística descritiva, nomeadamente à média e ao desvio padrão, utilizando quadros de forma a facilitar a sua apresentação. Para verificar se existem diferenças significativas na perceção dos estudantes em função dos momentos e de acordo com a variável “género, utilizamos o *T Test* para amostras independentes.

## 3. Apresentação e Discussão dos Resultados

De acordo com a análise das respostas dos estudantes (sexo feminino e masculino) ao referido questionário, verificamos que de uma forma geral, apesar dos valores serem próximos (rondando o valor 4) verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na perceção dos estudantes após a implementação do programa, quer para a perceção de responsabilidade social, quer para a perceção de responsabilidade pessoal ( $p < 0,05$ ). De notar ainda que, do início para o fim da implementação do programa, os valores médios de responsabilidade pessoal sofrem um acréscimo, contudo, os valores da responsabilidade social decrescem (Tabela 2). O mesmo é verificado no estudo de Carbonell et al. (2006) e Gordon and Doyle (2015) em que a dimensão de responsabilidade social não apresentou melhorias significativas.

Durante a implementação foi notória a melhoria de algumas condutas pessoais no sentido de não chegarem atrasados às aulas (incluindo a outras disciplinas) e a adotarem estilos de vida mais saudáveis *“Estou muito contente com esta disciplina porque: tem metas para os alunos atingir. E esta disciplina também ajuda os outros alunos nos outros disciplinas exemplo: os alunos não atrasa na escola (CFP), fala língua portuguesa com os outros, os rapazes não fumar durante uma semana/mês ajuda os aos outros”*<sup>15</sup>

Concordamos com Gordon and Doyle (2015) e Escartí et al. (2011) quando afirmam que são necessários mais estudos para confirmar as variáveis que definem a aquisição de responsabilidades sociais.

Tabela 2 – Perceção geral dos alunos da responsabilidade pessoal e social na implementação do modelo TPSR.

Geral	mom	N	Média	Desvio padrão	p
Responsabilidade social	1	83	4.163	0.424	.025
	10	80	3.940	0.786	
Responsabilidade pessoal	1	83	3.962	0.477	.003
	10	86	4.345	1.069	

Analisando os dados em função do género verificamos que, apesar das respostas dadas pelos estudantes do sexo masculino apresentarem valores ligeiramente diferentes entre o início e o final da implementação, em termos gerais, verifica-se que a sua perceção não se altera no que concerne à responsabilidade pessoal e social, pelo que não se registam diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

O contrário se verifica para as estudantes do sexo feminino, ou seja, a perceção de responsabilidade pessoal e social sofre alterações após a implementação do programa, de tal forma que se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ).

<sup>15</sup> Aluna nº 1, turma 10, 2014



Tabela 3 – Percepção em função do gênero dos alunos da responsabilidade pessoal e social na implementação do modelo TPSR.

Gênero	mom	Gênero	N	Média	Desvio padrão	p
Responsabilidade social	1	Masculino	27	4,235	,402	,357
		Feminino	56	4,128	,434	,045
	10	Masculino	24	4,094	,668	,357
		Feminino	56	3,874	,828	,045
Responsabilidade pessoal	1	Masculino	27	4,021	,379	,101
		Feminino	56	3,933	0,518	,015
	10	Masculino	26	4,379	1,045	,101
		Feminino	60	4,330	1,087	,015

Verificamos novamente que, quer para o sexo feminino, quer para o sexo masculino, os valores médios de percepção de responsabilidade social diminuem após a implementação do programa, enquanto os valores de percepção de responsabilidade pessoal tendem a aumentar.

#### 4. Conclusões e Considerações finais

Se os programas são bem-sucedidos, os participantes possuem uma experiência positiva interagindo com adultos que demonstram que se preocupam com eles e que apesar da hierarquia docente estabelecem-se boas relações de amizade para a vida, os participantes aprendem lições de responsabilidade pessoal e social que podem aplicar essas aprendizagens positivas para outras áreas de suas vidas.

Este programa teve especial relevo por se caracterizar uma teoria em prática, dado que, em Timor-Leste o ensino da prática da disciplina de educação física carece de metodologias e novas abordagens do ensino em todo o território.

Talvez a nossa maior conclusão, prova que o programa foi bem sucedido são as próprias afirmações dos participantes *“através da Educação Física podemos aprender muitas coisas para melhorar o nosso costume, atitudes, responsabilidade, autonomia e também como vai viver e conviver”*<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Aluno nº 9, turma 9, 2014

“Eu gosto mais de aprender a disciplina da educação física porque dá algumas vantagens para a minha vida”<sup>17</sup>

“... eu penso que a aula de Educação Física em Timor-Leste vai ser melhor no futuro. Eu espero que os formandos dos futuros professores do INFORDEPE vão melhorar a aula de Educação Física no futuro”<sup>18</sup>

Assim, para investigações futuras, para além de ser extremamente importante continuar com o modelo TPSR em outras partes do país ultrapassando as limitações encontradas, será de uma riqueza ainda maior acompanhar alguns alunos participantes e encaminhar estes jovens, futuros professores em um futuro próximo, em tutores para implementar o modelo TPSR em Timor-Leste, tal como se verifica no Project Effort liderado por Martinek (Cutforth, 2000; Cutforth & Martinek, 2000; Martinek & Hellison, 2009; Martinek et al., 2006) nos Estados Unidos.

## 5. Referências Bibliográficas

- Amade-Escot, C., & Amans-Passaga, C. (2007). Quality Physical Education: A Review from Situated Research (1995-2005). *International Journal of Physical Education*, 43 e 44(4 e 1), 4-11 e 162-172.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). *Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana* (1 ed.). Valencia: Ed. Promolibro.
- Barker, B., & Forneris, T. (2011). Reflections on the Implementation of TPSR Programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1(14), 78-93.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-Murcia, J. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *International Journal of Sport Science*, 3(3), 202 - 221.
- Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, M. Á., & Escartí, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human sport & Exercise*, 8(2), 427-441.
- Caballero, P. (2015). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), 113-126.
- Cabrita, I. (Ed.). (2015). *Ensino secundário geral em Timor-Leste - perspetivando o futuro* (1ª ed.): Universidade Aveiro theoria poiesis praxis.
- Caixa Geral de Depósitos. (2003). *Timor Leste no caminho para o desenvolvimento*: C. G. D. SA - SGE - Mediateca.
- Carbonell, A., Sanmartín, M., Baños, C., Suelves, D., Taboada, C., & Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de

<sup>17</sup> Aluna nº 16, turma 7, 2014

<sup>18</sup> Aluno nº 5, turma 10, 2014

adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 373-396.

- Cardoso, B. ([S.d.]). Timor-Leste um povo três direitos (é uma história de direito).
- Carvalho, M. (2015). A língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem: a realidade nas escolas do ensino básico de Timor-Leste. *Revista Veritas - Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)*, 3(1), 39-51.
- Corte-Real, N. (2006). *Desporto, saúde e estilos de vida: diferentes olhares, objetivos e subjetivos, sobre os comportamentos dos adolescentes*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Costa, H. C. (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. In Martins, Francisco Miguel & Paulino, Vicente (Coords.), *Atas 1ª Conferência Internacional - A produção do conhecimento científico em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 135-154.
- Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2(71), 39-45.
- Cutforth, N., & Martinek, T. (2000). Cross-age teaching programs. In D. Hellison & N. Cutforth (Eds.), *Youth development and physical Education: Linking Universities and Communities*.
- Delors, J. (2003). Educação: um tesouro a descobrir. [*Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*].
- Escartí, A. (2005). Utilizando el deporte y la actividad física como herramienta para enseñar responsabilidad personal y social a niños/as en edad escolar. In/ *Congreso de Deporte en Edad Escolar*. 93-111.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for Primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Gordon, B. (2015). The Learning Transfer System Inventory and the Professional Development of New Zealand Physical Education Teachers. *First Asia Pacific Conference on Advanced Research*, 163-167.

- Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education* (34), 152-161.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL:: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (2<sup>a</sup> ed.). USA: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3<sup>a</sup> ed.). USA: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M., & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking Universities and Communities*.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Program Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program. *Journal of Teaching in Physical Education* (22), 369-381.
- Hemphill, M. (2014). Positive Youth Development through Physical Activity: Opportunities for Physical Educators. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 27(4), 39-41.
- INE, I. (2013). *Estatísticas da CPLP 2012*. Lisboa-Portugal: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Koha, K., Onga, S., & Camiré, M. (2014). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Kuo, J., Schmitz, K., Evenson, K., McKenzie, T., Jobe, J., Rung, A., Gittelsohn, J., & Pate, R. (2009). Physical and Social Contexts of Physical Activities Among Adolescent Girls. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 144-152.
- Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80, 230-240.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education*. Nova York: palgrave Macmillan.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141 - 157.
- Martins, F. M. (2013). O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas forma uma nação capaz de pensar. *VERITAS Universidade Nacional Timor Lorosa'e*, 1(2), 35-43.
- ME-RDTL. (2011). *Plano estratégico do desenvolvimento 2011-20130*. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste
- Morgan, D., & Morgan, D. (2011). Movement right from the start. Physical activity for young students. *The Journal of Adventist Education* (74), 12-17.

- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente. Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais [de educação física e desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*: Editora FADEUP.
- Ramos, H. (2015). *Materiais manipuláveis no ensino de áreas e volumes no 3º ciclo de ensino básico*. In Martins, Francisco Miguel & Paulino, Vicente (Coords)., *Atas 1ª Conferência Internacional - A produção do conhecimento científico em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 161-168.
- Regueiras, M. (2006). *Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social em jovens em risco, através do Desporto: Será Possível?* Porto: Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sousa, R. (2015). *Educação, território e identidade no contexto de timor-leste*. In Martins, Francisco Miguel & Paulino, Vicente (Coords)., *Atas 1ª Conferência Internacional - A produção do conhecimento científico em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 115-119.
- The World Bank. (2004). Timor-Leste education since independence from reconstruction to sustainable improvement. *Human Development Sector Unit East Asia and Pacific Region*.
- Vasconcelos-Raposo, J. (2012). Num desporto com valores: Construir uma sociedade mais justa. *Motricidade*, 8(2), 1-7.
- Watson, D., & Clocksin, B. (2013). *Using physical activity and sport to teach personal and social responsibility*: Human Kinetics.
- Weidong, L., Wright, P., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Wright, P., & Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wright, P., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 241-251