

Administración y planificación de la Actividad Física y uso de medios sociales para la promoción del deporte.

Para todo lo anterior, se capacita a los docentes en el uso de herramientas y recursos para la adaptación de contenidos a la virtualidad. Como estrategias, se utilizan casos de estudio, demostraciones (técnicas y tácticas) videos digitales, simulaciones, glosarios y contenidos web.

Las actividades incluyen la elaboración de encuestas, de mapas conceptuales, árboles de toma de decisiones; trabajos de opción múltiple, juegos, foros de debates, participación en salas de chat y correos electrónicos. Los recursos empleados son páginas web, contenidos web y diversos archivos (documentos, presentaciones, gráficos, multimedia en general), entre otros.

La utilización de estos recursos en base a las estrategias con las que se encara una actividad, se realiza dentro de sistemas de administración de contenidos (LMS); espacios virtuales utilizados por docentes y alumnos para llevar adelante la enseñanza y el aprendizaje de deportes y de la educación del cuerpo a través del movimiento.

Conclusiones

Las TIC, son cada vez más importantes en los ámbitos educativos y en disciplinas varias, entre las que se incluye Educación Física y Deporte.

“En el caso del Deporte y la Educación Física, constituye un desafío, dado a que tradicionalmente, debido a las características de los profesionales de esta disciplina, quienes han tenido una formación en donde el capacitador y el capacitando se encuentran en un mismo tiempo y lugar, interactuando cara a cara, sincrónicamente” (13) les resulta difícil aceptar las TIC como herramientas de enseñanza, independientes de un espacio y tiempo determinado. Éstos son conceptos y prejuicios que, junto con la noción de que el uso de las TIC potencia hábitos sedentarios, son necesarios desmitificar.

Las experiencias en la UNL demuestran que lo anterior es posible. La capacitación pedagógica y didáctica en el uso de TIC contribuye a una adecuada implementación de propuestas educativas, favorece la construcción y reconstrucción colaborativa del conocimiento y reduce, de esta forma, las brechas digitales y de conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- (1) Brunner J J, Tedesco J C (2003). Las nuevas Tecnologías y el futuro de la educación. Buenos Aires: Septiembre.
- (2) Burbules N, Callister T (2006). Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica.
- (3) Cabello R (Comp.) (2006). Yo con la computadora no tengo nada que ver. Buenos Aires: Prometeo.
- (4) Cabello R (Comp.) (2006). Yo con la computadora no tengo nada que ver. Buenos Aires: Prometeo.
- (5) Casamayor G (Coord.) (2008). La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning. Barcelona: Grao.
- (6) Cukierman U, Rozenhauz J, Santángelo H (2009). Tecnología educativa. Recursos, modelos y metodologías. Buenos Aires: Pearson.
- (7) Litwin E (Comp.) (2006). Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- (8) Litwin E (Comp.) (2006). Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- (9) Morin E (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (10) Piscitelli A (2010). 1@1 Derivas en la educación digital.

Buenos Aires: Santillana.

(11) Villarreal Doldán J (2006). Potencialidad de uso de la Informática por parte del docente de educación física en la dirección de educación física, deportes y recreación de la Universidad Nacional del Litoral. Tesina de Licenciado en Educación Física. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

(12) Villarreal Doldán J (2011). Perfeccionamiento bajo modalidad Blended Learning de profesionales de Educación Física y Deportes, con apoyo de herramientas multimedia en el contexto de la Universidad Nacional del Litoral. Tesis de Magister en Tecnología Informática Aplicada a la Educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

[Web:http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4202/Documento_completo.pdf?sequence=1]

(13) Villarreal Doldán J (2011). Perfeccionamiento bajo modalidad Blended Learning de profesionales de Educación Física y Deportes, con apoyo de herramientas multimedia en el contexto de la Universidad Nacional del Litoral. Tesis de Magister en Tecnología Informática Aplicada a la Educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

[Web:http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4202/Documento_completo.pdf?sequence=1]

ETNOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DESPORTO

ETHNOGRAPHY AND SPORT

Domingues, M.^{1,2}, Diogo, F.^{1,2}, Santos, A.^{1,2}, Gonçalves, C.¹

¹ Faculdade de Desporto e Educação Física.

Universidade de Coimbra

²Doutorando em Ciência do Desporto

E-mail: marcio.domingues@live.com.pt

Resumo

O relação entre a metodologia quantitativa e qualitativa como modelos conflituantes na pesquisa social atravessou várias áreas no passado e continua em algumas hoje em dia (Hammersley & Atkinson, 1983). O estudo etnográfico representa em si um evidente sentido de perscrutação social em diversos contextos, diversos estudos como a necessidade de traçar a participação jovem em contextos sociais. O naturalismo em etnografia tem sido aplicado, por exemplo, na importante função que o desporto tem na vida diária da família como uma ferramenta social para valores e skills culturalmente enaltecidos. A etnografia desportiva deve considerar a difícil relação da pedagogia com a etnografia uma vez que a pedagogia do desporto é ainda considerada a dimensão central da imagem da ciência do desporto. No domínio da ciência do desporto consideram-se dois aspectos: por um lado, uma abstinência de aproximações etnográficas na sua pesquisa e, por outro, uma certa forma de predestinação do domínio social do desporto por considerações etnográficas (Thiele, 2003).

O desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo cultural e este entendimento requer uma perspectiva histórica das contribuições dos indivíduos na dinâmica das comunidades (Zastrow & Kurst-Ashman, 2010). Por conseguinte, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner é contextualista e interacionista e rompe com a clássica separação entre sujeito e objecto de investigação (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Poucos estudos têm contemplado até ao presente momento uma abordagem que procure compreender o desenvolvimento sob uma óptica que considere a interação dos quatro elementos (Pessoa-Processos Proximais-Contexto-Tempo) que compõem o paradigma bioecológico, no campo desportivo. *Palavras-chave:* Etnografia; Análise Qualitativa; Desporto; Paradigma Ecológico

Abstract

The relation between quantitative and qualitative methodologies as conflicting models in social research has crossed several areas in the past and continues in some today (Hammersley & Atkinson, 1983). Ethnographic study represents itself a notion of social investigation in diverse contexts, several studies, for example, the need to trace youth participation in social contexts. Naturalism in ethnography has been applied, for example, in the important role that sport has in family daily lives as a social tool for culturally nurtured social skills and values. Sport ethnography should consider the difficult relation of pedagogy with ethnography since pedagogy is still considered a central dimension in sport science. In sport science domain we consider two aspects, for one hand, ethnographic approach abstinence in their research and, on the other, a certain kind of predestination of the social sport domain for ethnographic considerations (Thiele, 2003). Human development should be understood as a cultural process and this understanding requires a historical perspective of individual contributions in community dynamics (Zastrow & Kurst-Ashman, 2010). Therefore, Bronfenbrenners' Bioecological Theory is contextualist and interactionist and breaks with the classic separation between person and subject of investigation (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Till the present, few studies have contemplated an over view that seeks to understand development that considers the interaction of four elements (Person-Proximal Process-Context-Time) that compose bioecological paradigm, in sport domain.

Introdução

A evolução histórica da pesquisa qualitativa, com todas as questões e tensões ainda pendentes e inovações crescentes, tem sido sintetizada por diversos autores (Bodgan e Biklen, 1994; Erikson, 1986; Kirk e Miller, 1986; LeCompte, Millroy e Preissle, 1992) e mais recentemente (Denzin e Lincoln, 2000; Vidich e Lyman, 2000; Creswell, 2009 e Wolcott, 2009). A "tradição" qualitativa apenas recentemente fez a sua aparição em outros campos de saber como as ciências de educação (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008), campo já largamente marcado pelo método experimental de investigação.

Perspectiva Interrogativa da Análise Qualitativa no Contexto das Ciências Sociais

A pesquisa qualitativa demonstra uma diferente aproximação em relação às pesquisas quantitativas e a análise quantitativa requer diferentes assumções filosóficas, estratégias de entrevista e métodos de colecção de dados, análise e interpretação (Wolcott, 2009). Esta ciência do novo paradigma de conhecimento científico revê na superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais a tendência para revalorizar os estudos humanísticos, assumidamente analógica e explicativa dos fenómenos e, neste sentido, autobiográfica (Sousa Santos, 2010). Hammersley num trabalho originalmente publicado em 1992 revê uma análise etnográfica e a sua relação com a construção teórica, com uma abordagem sobre a validade e epistemologia de senso comum. A maioria das pesquisas sociais possuem uma influência ténue no que predizem ou descrevem, pelo que

existem outros poderosos factores envolvidos. Em muitos casos, a realidade é independente dos clamores que os pesquisadores sociais fazem dela. O objectivo da pesquisa social é representar a realidade mas sem intenção de a reproduzir (Hammersley, 2002).

Maanen (2002) num artigo conhecido principalmente entre os antropólogos sociais introduz a diferença entre conceitos de primeira ordem e de segunda ordem e refere que, ao fazer-se sentido dos dados de campo, um não pode simplesmente acumular informação sem referência ao que cada pedaço de informação representa em termos do possível significado contextual. O termo pesquisa qualitativa e mais especificamente a palavra etnografia normalmente implica um envolvimento intensivo e continuado com indivíduos a trabalhar nos seus contextos diários, semelhante ao grau de imersão cultural obtido pelos antropólogos que vivem com a sociedade que estudam durante um período de um ou mais anos (Wolcott, 1975).

Fundamentos da Etnografia como método de pesquisa *per se*

A primeira importante tentativa de estudo dos centros urbanos, um instrumento metodológico dentro da etnologia ou antropologia cultural, em que combina conceitos teóricos e pesquisa de campo de carácter etnográfico surge com a Escola de Chicago (Deegan, 1990; Lutters & Ackerman, 1996) que desenvolveu uma fotografia alargada da vida urbana baseada em estudos locais e no comportamento humano, ou seja, observação de diferentes culturas pré-industriais (Silverman, 2010). Deste modo, surgiu fundamentalmente em torno do conceito central da cultura (Tesch, 1988) e da noção do indivíduo e importância da subjectividade como origem das concepções válidas sobre o social (Herman, 1983). De igual forma, a origem da etnografia esteve relacionada com o trabalho no século XIX realizado por antropologistas que viajaram para observar diferentes culturas pré-industriais (Silverman, 2010). A cristalização de um distinto género e das tendências de pesquisa da etnografia analítica poderá ter surgido no pós-segunda guerra mundial num grupo de sociólogos dos anos 50 da Universidade de Chicago influenciados pelos trabalhos de Everett Hughes e Herbert Blumer não pelo seus trabalhos empíricos que não produziram mas pela sua visão das ciências sociais consistente com isso.

Em muitos casos a etnografia é vista como a forma mais elementar de pesquisa social, o conflito entre a metodologia quantitativa e qualitativa como modelos conflitantes na pesquisa social atravessou várias áreas de pesquisa no passado e continua em algumas hoje em dia. Esta perspectiva foi muitas vezes vista como um embate entre diferentes perspectivas filosóficas, por um lado o positivismo com ênfase nos métodos quantitativos e, por outro, o naturalismo com enfoque na pesquisa qualitativa (Hammersley & Atkinson, 1983). De facto, os antropologistas argumentam que se queremos realmente estudar um grupo de pessoas, um deve envolver-se durante um extenso período de tempo; ela compreende uma observação da ciência social fundamentalmente sobre o entendimento da rotina em vez do que parece ser excitante (Silverman, 2010).

Nos anos 60 e 70 os adeptos da etnografia analítica, assim como o relacionado com estratégias de pesquisa com características da etnografia, tendem a ver-se como uma minoria em conflito e controversa contra a corrente quantitativa e excessos do "positivismo". Lofland (2002) refere que os projectos etnográficos nos anos 80 e 90 criaram um complexo e confuso quadro intelectual no qual podem existir tantas formas de concepção de etnografia quanto existem etnógrfs e comentadores e

inevitavelmente concepções divergentes abundam.

Assim, a vantagem da etnografia reside na sua capacidade em se aproximar da realidade social relativamente a outros métodos (Hammersley, 2002). Contudo, não é consensual esta aproximação, por exemplo, Miller (2008) questiona o valor da autoetnografia e aponta para o fim da intrusão das experiências pessoais nomeadamente na pedagogia e desproto escolar e incentiva à consideração da análise analítica e acuidade política.

As falhas apontadas à etnografia podem derivar de três grandes linhas críticas frequentemente direccionadas em relação ao método de pesquisa: pouca cientificidade, limitada para permitir a generalização e falha na consideração das suas práticas representativas inerentes (Herbert, 2000). A este propósito, Lassiter e Campbell (2010) endereçam as discussões mais recentes sobre o refuncionamento da etnografia ao longo de linhas orientadoras destinadas a re-imaginar trajectórias mais largas da teoria e prática etnográfica. Enquanto estas discussões são complicadas e envolventes, muita atenção tem sido focada no refuncionamento do resíduo mitológico dos métodos de campo de Malinowski.

Assim sendo, o estudo etnográfico representa em si um evidente sentido de perscrutação social em diversos contextos, diversos estudos como a necessidade de traçar a participação jovem em contextos sociais online e offline (Fields & Kafai, 2010); a transformação da prática etnográfica com a emergência de novas tecnologias dos media (Farnsworth & Austrin, 2010). O que tem recebido menor atenção nestas discussões são outras duas tendências relacionadas entre si e que os autores focam: a primeira diz respeito a conectar actuais tendências relativamente à etnografia activista colaborativa, em particular, com as performances contemporâneas da etnografia que aparentam com as histórias localizadas de Boasian; a segunda preocupação refere a conexão das performances contemporâneas à medida que articulam na prática não só com treino a nível doutoral mas também impulsos emergentes para a aprendizagem e ensino da etnografia a vários níveis, incluindo instrução pré-graduada.

Por sua vez, Lofland (2002) num texto original de 1995 introduziu temas embrionários da etnografia analítica, escreveu que as características mais abstractas e filosóficas reforçam as mais concretas e operacionais e que assuntos emocionais são matéria de consequência assim como a familiaridade profunda com o contexto de imersão. Refere que os proponentes de outros tipos de pesquisa qualitativa ou estratégias de pesquisa etnográfica diferenciam-se de outras formas que existem mais no seu imaginário do que na realidade, estes novos géneros devem apontar para formas definitivas.

Uma das ambiguidades centrais da etnografia reside na adopção de um realismo consistente ou, por outro lado, um relativismo consistente. A primeira envolve assunções pouco críveis sobre assimetrias de explicações sobre crenças do verdadeiro e do errado e de acções baseado nelas, a segunda lida com todos os problemas que usualmente seguem da adopção de uma epistemologia relativa e inconsistência interna (Hammersley, 2002). A autoetnografia performativa, por seu turno, apresenta formas de reagir e experienciar as expectativas socioculturais resistindo e intervindo nas construções normativas do ser humano e concretizar estruturas de poder. Neste sentido, a autoetnografia consegue democratizar tornando histórico através da reflexão crítica na inerente colaboração e colisões entre os próprios e os outros na performance da raça, classes e outras identidades politizadas (Spry, 2011).

Hamera (2011) enfatiza a utilização da etnografia de performance como ferramenta pedagógica. O seu ênfase na exploração dos elementos expressivos da cultura, o seu foco na personificação de uma ideia familiar como uma componente crucial da análise cultural e o seu uso como uma ferramenta para representar comprometimento escolar e um compromisso intervencionista e crítico à teoria e prática demonstra um paradigma emergente e novas direcções na etnografia de performance. A combinação da experiência participativa com a memória e performance incorporada é uma emergente prática social. A etnografia de performance encoraja estratégias alternativas para a exploração, narração e celebração, escrita de identidades pessoais e realidades sociais (Tedlock, 2011).

A performance autoetnográfica representa uma forma de análise de material empírico e colecta de dados. É uma metodologia crítica e reflexiva resultante da narrativa do engajamento do pesquisador com outros, em contextos socioculturais particulares. O indivíduo inerentemente político, representa o foco no corpo em contexto como um agente performativo na interpretação do conhecimento e retém uma componente estética da pesquisa como um imperativo ético de representação (Spry, 2011). Lofland (2002), por seu lado, refere que os etnógrafos analíticos têm tentado, com diversos graus de radicalismos e explicitude, enveredar pelo caminho da independência, de interrogatório livre, tanto possível como desejável, mesmo que seja inatingível e em certo sentido permanente e absoluto. Lillis (2008) explora criticamente o valor da etnografia para desenvolver aproximações de contexto e sensíveis ao estudo da escrita académica. A autora desenha debates recentes sobre etnografia linguística de forma a explorar como ela, como teorização profunda, pode contribuir na redefinição de uma base de prática social de escrita académica através de noções específicas de indexalidade e orientação. Existem duas formas principais de visionar as descrições etnográficas, o naturalismo, a etnometodologia, sendo que a natureza da descrição em etnografia está impregnada por conteúdo teórico (etnometodologia, naturalismo, percepção do significado dos sujeitos) na tentativa persistente de emergência de várias assumpções: a perspectiva do senso comum como complexo e sofisticado, as práticas sociais como sítio onde o senso comum ocorre e, o fenómeno, ou seja, a perspectiva do acontecimento em particular, num contexto em particular com pessoas particulares.

Paradigma Ecológico de Bronfenbrenner e Desenvolvimento Humano

De facto, o desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo cultural e este entendimento requer uma perspectiva histórica das contribuições dos indivíduos na dinâmica das comunidades (Rogoff, 2003; Zastrow & Kurst-Ashman, 2010), ou seja, será sempre em função dos significados que os acontecimentos adquirem, a compreensão dos diferentes níveis da mesma organização social e a necessidade de compreender situações particulares (Eriksson, 1986). O autor complementa que o postulado interpretativo como designa, representa ontologicamente uma perspectiva dualista, ou seja, a criação de significados pelos actores sociais remete para, por um lado, a relação entre as perspectivas das pessoas envolvidas e investigador (Kirk & Miller, 1986) e, por outro, as condições ecológicas de acção na qual estão imiscuídos (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner, 2005). Assim, a perspectiva ecológica cresceu e muitas vezes é vista sob a forma de uma teoria de sistemas gerais onde tem muitas

das suas raízes (Germain, 1979; Germain & Gitterman, 1987; Meyer, 1983; Zastrow & Kurst-Ashman, 2010). Ela tem sido influenciada de diversas formas, desde as concepções da filosofia e função programática de Dilthey; o interaccionismo simbólico e a construção de uma identidade social de Blumer (1969); o estabelecimento da natureza social do próprio, pensamento e comunidade como um produto de significado humano e de interacção (teoria dos papéis) de George Mead (1934); e finalmente as concepções fenomenológicas do ambiente e dinâmicas de grupo de Kurt Lewin (1948). Lewin, Mead, Blumer e Dilthey influenciaram a teoria ecológica em aspectos que destacam o papel do indivíduo como um agente activo do seu desenvolvimento, intensamente revelador da sua tradição racionalista, humanista e fenomenológica.

A extensão da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) é contextualista e interaccionista que rompe com a clássica separação entre sujeito e objecto de investigação, característica das tradições positivistas de Comte e enfatiza a importância da observação naturalística como orientação filosófica (Bronfenbrenner, 1979) na própria emergência dos métodos qualitativos dos anos 60 (Hammersley, 1992). Diversos trabalhos desenvolveram criticamente o modelo original de Bronfenbrenner de 1979 (Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner, & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Contudo, poucos estudos têm contemplado até ao presente momento uma abordagem que procure compreender o desenvolvimento sob uma óptica que considere a interacção dos quatro elementos (Pessoa-Processos Proximais-Contexto-Tempo) que compõem o paradigma bioecológico, no campo desportivo.

A Etnografia vista na Relação do Homem com o Desporto

O naturalismo em etnografia tem sido aplicado, por exemplo, na importante função que o desporto tem na vida diária da família como uma ferramenta social para valores e skills culturalmente enaltecidos. Nos EUA, as crianças são encorajadas a participar em actividades desportivas, o estudo (Kremer-Sadlik & Kim, 2008) demonstra que estas actividades estão positivamente associadas com reduzida delinquência e aumento da performance académica e social. Ou seja, estudar etnografia no desporto permite ao pesquisador experiente competir com os atletas e, desta forma, tornar-se um membro participante na população desportiva. A experiência do etnógrafo não é o foco central da etnografia mas válida a experiência e comportamento da maioria dos membros de uma determinada cultura (Sands, 2002).

No domínio da ciência do desporto Thiele (2003) considera dois aspectos: por um lado, uma abstinência de aproximações etnográficas na sua pesquisa e, por outro, uma certa forma de predestinação do domínio social do desporto por considerações etnográficas. A etnografia desportiva deve considerar a difícil relação da pedagogia com a etnografia uma vez que a pedagogia do desporto é ainda considerada a dimensão central da imagem da ciência do desporto. Uma inclusão intensiva de perspectivas etnográficas na pesquisa da ciência do desporto pode ser benéfica se se tomar em consideração algumas alterações que transmitam a oportunidade de uma auto-reflexão e o benefício que pode surgir se as perspectivas forem relativizadas. O autor refere que este movimento transporta consigo uma sensação de insegurança e imprevisibilidade quanto à capacidade das ciências do desporto em executar a operação, não obstante a cons-

trução do desporto originalmente monolítica estar a adaptar rapidamente novas propriedades e diferenciações em direcção a mais significados de desporto.

Diversos estudos enfatizam esta aproximação, por exemplo, Numerato e Baglioni (2011) envolvem-se na discussão à volta do “lado negro” do capital social no desporto, tema que tem sido profusamente conceptualizado em estudos sobre a sociedade civil; Messner (1990), por seu turno, utilizou entrevistas estruturadas e conclui que existe uma afinidade entre a personalidade e a estrutura social entre as identidades masculinas sob construção e o desporto como uma instituição de género.

Considerações Finais

Falar de etnografia ligada ao desporto é mais um desejo do que uma realidade onde uma intensa inclusão das perspectivas etnográficas na pesquisa da ciência do desporto pode ser benéfico. A etnografia no desporto deve considerar a relação mais problemática, tradicional e específica relação da pedagogia e etnografia.

Referências Bibliográficas

1. Bogdan R, Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora;
2. Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press;
3. Bronfenbrenner U, Evans GW. (2000). *Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings*. *Social Development*, 9(1): 115-125.
4. Bronfenbrenner U. (2005). *The Future of Childhood*. In Bronfenbrenner U (ed.), *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development* (pp.246-260). London, UK: Sage Publications (Reprinted from *The Future of Childhood*. In V. Greaney (Ed.). *Children: Needs and Rights* (pp. 167-186). New York: Irvington Publishers, Inc.);
5. Bronfenbrenner U, Morris PA. (1998). *The ecology of developmental process*. In Damon W. (Ed Série) & Lerner RM. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol1. Theoretical models of human development* (5^a ed). New York: John Wiley, 993-1028;
6. Creswell JW. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed). London, UK: Sage;
7. Deegan MJ. (1990). *The Chicago School of Ethnography. Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918* (pp.11-25). New Brunswick : Transaction Books;
8. Denzin NK, Lincoln YS. (Ed.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London, UK: Sage Publications;
9. Erikson F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock MC. (ed.), *Handbook of research on teaching* New York: Macmillan, 119-161;
10. Farnsworth F, Austrin T. (2010). *The ethnography of new media worlds? Following the case of global poker*. *New Media & Society*, 12, (7);1120-1136;
11. Fields DA, Kafai YB. (2010). *Knowing and Throwing Mudballs, Hearts, Pies, and Flowers: A Connective Ethnography of Gaming Practices*. *Games and Culture*, 5 (1): 88-115;
12. Germain CB. (1979). *Introduction: Ecology and social work*. In Germain CB (ed.), *Social work practice: People and environments* New York: Columbia University Press, 1-22;

13. Germain CB, Gitterman A. (1987). Ecological perspective. In Minahan A. (ed.), *Encyclopedia of Social Work*, vol. 1, (18th ed), Silver Spring, MD: National Association of Social Worker, 488-499;
14. Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity;
15. Hamera J. (2011). *Performance Ethnography*. In Denzin NK & Lincoln YS (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* London, UK: Sage, 317-331;
16. Hammersley M. (2002). *Ethnography and Realism*. In A.M. Huberman & M.B. Miles (Eds), *The Qualitative Researcher's Companion* London, UK: Sage, 65-81;
17. Hammersley M, Atkinson P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock;
18. Herman J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 127;
19. Humdeide K. (2005). Socio-cultural Tracks of Development, Opportunity Situations and Access Skills. *Culture & Psychology*, 11(2): 241-261;
20. Kirk D, Macphail A. (2003). Social Positioning and the Construction of a Youth Sports Club. *International Review for the Sociology of Sport*, 38, (1): 23-44;
21. Kirk J, Miller ML. (1986). *Reliability and Validity in qualitative research*. Beverly Hill: Sage, University Paper, 1-87;
22. Kremer-Sadlik T, Kim JL. (2007). Lessons from sports: children's socialization to values through family interaction during sports activities. *Discourse & Society*, 18,(1):35-52;
23. LeCompte MD, Millroy WL, Preissle J. (ed.). (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego : Academic Press;
24. Lessard-Hérbert M, Goyette G, Boutin G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas (Recherche Qualitative)* (3ª ed.) Lisboa, Portugal: Instituto Piaget;
25. Lillism T. (2008). *Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text ;and Context in Academic Writing Research* *Written Communication*, 25, (3): 353-388;
26. Lassiter LE, Campbell E. (2010). *What Will We Have Ethnography Do? Qualitative Inquiry*, 16, (9): 757-767;
27. Lewin K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Oxford, England: Harper;
28. Lofland J. (2002). *Analytic Ethnography*. In Huberman AM, Miles MB. (Eds), *The Qualitative Researcher's Companion* London, UK: Sage, 137-171;
29. Lutters WG, Ackerman MS. (1996). *An Introduction to the Chicago School of Sociology*. Interval Research Proprietary;
30. Maanen JV. (2002). *The fact of Fiction in Organizational Ethnography*. In Huberman AM, Miles MB. (eds), *The Qualitative Researcher's Companion* London, UK: Sage, 101-119;
31. Messner M. (1990). *Boyhood, Organized Sports, and The Construction of Masculinities*. *Journal of Contemporary Ethnography*,18, (4): 416-444;
32. Meyer JW. (1983). *Centralization of Funding and Control in Educational Governance*. In Meyer JW, Scott R. (Eds.). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Beverly Hills, CA: Sage, Publications, 179-198;
33. Miller T. (2008). *Sport, Authenticity, Confession*. *Cultural Studies. Critical Methodologies*, November, 8, (4): 540-542;
34. National Council of Youth Sports (2008). *Report on Trends and Participation in Organized Youth Sports*. Stuart, FL.: National Council of Youth Sports. Retirado de www.ncys.org on 15-11-2011;
35. Numerato D, Baglioni S. (2011). *The dark side of social capital: An ethnography of sport governance*. In *International Review for the Sociology of Sport*, 47(3):1-18;
36. Perkins DF, Jacobs JE, Barber BL, Eccles JS. (2004). *Childhood and adolescent sports participation as predictors of participation in sports and physical fitness activities during young adulthood*. *Youth Society*, 35: 495;
37. Podilchak W. (1983). *Organizational Analysis of Youth Sport*. *International Review for the Sociology of Sport*, 18(3):15-30;
38. Rogoff B. (2003). *The Cultural nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press;
39. Sands R. (2002). *Ethnography in Sports*. Illinois: Human Kinetics;
40. Santos BS. (16ª ed.). (2010). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento;
41. Shields DL, Bredemeier BJ. (1995). *Character Development and Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics;
42. Silverman D. (2010). *Interpreting Qualitative Data* (3rd ed). London, UK: Sage;
43. Skille EA, Waddington I. (2006). *European Physical Education Review*, 12(3), 251-271;
44. Smith RE, Smoll FL, Christensen DS. (1996). *Behavioral Assessment and Interventions in Youth Sports*. *Behav Modif*, 20, 3;
45. Spry T. (2011). In Denzin NK, Lincoln YS (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* London, UK: Sage, 497-513;
46. Tedlock B. (2011). *Braiding Narrative Ethnography with Memoir and Creative Nonfiction*. In Denzin NK, Lincoln YS (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* London, UK: Sage, 331-341;
47. Tesch R. (1988). *The contribution of a qualitative method: phenomenological research*, 12. Santa Barbara: *Qualitative Research Management*;
48. Thiele J. (2003). *Ethnographic Perspectives in Sport Science in Germany*. *Status Quo and Developmental Potentials*, 4, (1);
49. Vanreusel B, Renson R, Beunen G, Claessens AL, Lefevre J, Lysens R, Vanden Eynde, B. (1997). *A longitudinal study of youth sport participation and adherence to sport in adulthood*, *International Review for the Sociology of Sport*, 32,(4): 373-387;
50. Vidich A, Lyman S. (2000). *Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology*. In N. Denzin & Y Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 37-84;
51. Wolcott HF. (1975). *Criteria for an ethnographic approach to research in schools*. *Human Organization*, 34: 111-127;
52. Wolcott HF (2009). *Writing Qualitative Research* (3rd ed). London, UK: Sage
53. Zastrow C, Kirst-Ashman KK. (2010). *Understanding human behavior and the social environment*. (7th Ed.). Belmont, USA: Brooks/Cole.