

Journal
of Sport Pedagogy and Research

VOLUME 9, N°2, 2023

ISSN 2183-7783



Diretor Editorial - Rui Resende (UMaia)

Diretor Editorial Adjunto - Adilson Marques (FMH-UL)

- Paula Batista (FADE-UP)

Diretor Editorial Assistente - Miguel Jacinto (ESECS)

Secretária Direção – Liliana Fontes

Conselho Editorial

Ágata Aranha (UTAD-Portugal), Alcides Scaglia (UNICAMP-Brasil), Antonino Pereira (ESEV-IPV-Portugal), Carlos Zuluaga (Universidad de Caldas-Colômbia), Cecília Borges (Universidad Montreal-Canadá), Gelcemar Farias (UDESC-Brasil), Hélder Lopes (UMA-Portugal), José Rodrigues (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Juarez Nascimento (UFSC-Brasil), Larissa Benites (UDESC-Brasil), Larissa Galati (UNICAMP-Brasil), Miguel Saavedra (UDC-Espanha), Nuno Pimenta (IPMAIA-Portugal), Pedro Sarmiento (FMH-UL-Portugal), Ricardo Lima (IPVC-Portugal), Roberto Hernández (Universidad Autônoma-Chile), Rui Gomes (UMinho-Portugal), Samuel Neto (UNESP-Brasil), Sérgio Ibanez (UNEX-Espanha), Susana Franco (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Susana Alves (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Vítor Ferreira (FMH-UL-Portugal), Teresa Fonseca (IPG-Portugal).

Edição

Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto (SCPD)

Capa – Mariana Moreira

ISSN 1647-9696

EDITORIAL

A edição de Junho do JSPR é a segunda publicação do ano de 2013. A primeira foi o livro de resumos dos trabalhos apresentados no congresso da SCPD que se realizou na Escola Superior de Educação do Porto. Apresenta contribuições do Brasil, de Moçambique, de Portugal e da República Checa, evidenciando a internacionalização e o interesse crescente da contribuição do JSPR na produção científica na área da pedagogia do desporto. Continuamos a precisar de ser mais ambiciosos na projeção do JSPR, nomeadamente, na indexação em bases de dados significativas que motivem um maior interesse em submeter os trabalhos ao JSPR. Estamos a envidar esforços nesse sentido e esperamos apresentar novidades na próxima edição do JSPR.

The June issue of JSPR is the second publication of the year 2013. The first was the book of abstracts of the papers presented at the SCPD congress that took place at the School of Education of Porto. It presents contributions from Brazil, Mozambique, Portugal, and Czech Republic, evidencing the internationalization and the growing interest of JSPR's contribution in scientific production in the area of sports pedagogy. We still need to be more ambitious in the projection of the JSPR, namely in indexing in significant databases that motivate a greater interest in submitting the works to the JSPR. We are making efforts in this direction and hope to present news in the next edition of JSPR.

La edición de junio de JSPR es la segunda publicación del año 2013. El primero fue el libro de resúmenes de las ponencias presentadas en el congreso SCPD que tuvo lugar en la Facultad de Educación de Oporto. Presenta contribuciones de Brasil, Mozambique, Portugal y la República Checa, evidenciando la internacionalización y el creciente interés de la contribución de JSPR en la producción científica en el área de pedagogía deportiva. Todavía tenemos que ser más ambiciosos en la proyección del JSPR, es decir, en la indexación en bases de datos significativas que motiven un mayor interés en presentar los trabajos al JSPR. Estamos haciendo esfuerzos en esta dirección y esperamos presentar novedades en la próxima edición de JSPR.

Contribuições das lutas nas aulas de educação física

George Almeida Lima¹; Marcos Paulo Pereira²

¹Universidade Federal do Vale do São Francisco; Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Brasil

²Universidade do Estado de Santa Catarina - Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Brasil

Palavras-Chave

*Ensino de Lutas;
Estudantes;
Educação Física.*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir, a partir de uma revisão integrativa, sobre os benefícios do ensino das lutas para o desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica. O levantamento de dados foi efetuado nas bases Scielo, Lilacs, Google Scholar, e Portal de Periódicos da Capes, mediante utilização do descritor: “Benefícios AND Lutas AND Escola”. Os resultados evidenciam oito estudos, em que a partir da análise, elucidou que o desenvolvimento das lutas nas aulas de Educação Física acarreta benefícios aos estudantes, no desenvolvimento dos aspectos motores, afetivos, sociais, cognitivos e fisiológicos. Todavia, *déficits* na formação inicial e a ausência de políticas que ampliem a formação continuada dos docentes configuram-se como uma problemática para a efetivação desta prática no ambiente escolar, afetando negativamente os professores na adoção de recursos metodológicos para o desenvolvimento efetivo das lutas na escola. Concluiu-se que a prática das lutas nas aulas de educação física, desde que sistematizada de acordo com os processos socioculturais dos estudantes, apresenta benefícios. Por conseguinte, esta prática corporal deve ser efetivamente inserida nas atividades dos estudantes. Verificou-se também possibilidades para o ensino das lutas a partir das dimensões do conteúdo, considerando processos práticos, conceituais e atitudinais que envolvem as lutas.

Keywords

*Fight Teaching;
Students; Physical
Education.*

Contributions of martial arts in Physical Education classes

ABSTRACT:

This study aims to reflect, from an integrative review, on the benefits of teaching struggles for the integral development of students of basic education. Data collection was carried out in Scielo, Lilacs, Google Scholar, and Capes Periodicals Portal, using the descriptor: “Benefits AND Fights AND School”. The results show eight studies, in which, based on the analysis, it was clarified that the development of fights in Physical Education classes brings benefits to students, in the development of motor, affective, social, cognitive, and physiological aspects. However, deficits in initial training and the absence of policies that expand the continuing education of teachers are configured as a problem for the implementation of this practice in the school environment, negatively affecting teachers in the adoption of methodological resources for the effective development of struggles at school. It was concluded that the practice of fights in physical education classes, if it is systematized according to the students' sociocultural processes, presents benefits. Therefore, this corporal practice must be effectively inserted in the students' activities. There were also possibilities for teaching fights based on the content dimensions, considering practical, conceptual, and attitudinal processes that involve fights.

Contribuições das lutas nas aulas de educação física

A educação física escolar é um componente curricular que contempla as práticas corporais do movimento humano (brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, dança, práticas corporais de aventura, lutas), em suas diversas formas de codificação e significação social. Desse modo, podem ser entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. As lutas, atividades pertencentes a essas práticas corporais, são conceituadas como disputas corporais, sendo realizadas por meio de técnicas, a fim de atender objetivos específicos de cada uma delas (Brasil, 2018).

Para tanto, o pertencimento à cultura não garante, contudo, a inserção das lutas nas aulas de educação física escolar. Fato que se estabelece mediante alguns professores terem certas restrições em tematizar as lutas, sendo as principais justificativas voltadas a ausência de experiência sobre o tema, carência originária da formação inicial e de eventos e cursos de formação continuada; produção literária insuficiente, além da associação das lutas com fatores de violência na sociedade, incumbindo no distanciamento do ensino pelo professor (Becker et al., 2021; Cirino & Pereira, 2022; Lima, 2021; Matos et al., 2015; Pereira et al., 2021; Rufino, 2012; Soares et al., 2022).

Investigações vêm sendo realizadas visando disponibilizar subsídios que ampliem sua efetiva presença na escola (Paim et al., 2021; Pereira et al., 2017; Rufino, 2012; Silva et al., 2020). Nesse sentido, Lima e Maia (2021), explicam que as lutas possuem características que ultrapassam a dimensão física, como aspectos filosóficos e sociais, envolvendo questões pertinentes a respeito, superação, ética, disciplina, moral, entre outras. Quando o ser humano entra em contato com os valores disseminados pelas artes marciais, ele é impulsionado a modificar positivamente seu comportamento.

Vidal e Ferreira (2020), enfatizam que as lutas podem auxiliar no controle de comportamentos agressivos em estudantes. Os estudantes por eles entrevistados, após aplicação desse conteúdo em ambiente escolar, mostraram-se capazes de não reagir agressivamente em situações de conflito. Ensinar lutas nas aulas de educação física escolar pode incentivar nas estudantes ações que apresentem benefícios em suas competências motoras, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, sua postura moral e social (Pereira et al., 2021; Pereira et al., 2022).

Conforme o exposto, as lutas apresentam-se como uma prática corporal significativa no contexto histórico da humanidade, contudo evidencia-se sua pequena presença na escola. Não se pode, todavia, culpabilizar apenas o professor por tal situação. É necessário que o docente conte com o suporte da

gestão escolar e das secretarias de educação, por exemplo, através da disponibilidade de materiais e de formações específicas. A presente investigação tem como objetivo refletir a partir de uma revisão integrativa, sobre os benefícios do ensino das lutas no desenvolvimento integral dos estudantes.

Método

Esse estudo trata-se de revisão integrativa de literatura com abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Optou-se por utilizar esse método de pesquisa com a intenção de congregar vários estudos, gerando novas compreensões sobre o fenômeno abordado, alicerçadas em resultados cientificamente fundamentados (Botelho et al., 2011).

Foram selecionadas as bases de dados Lilacs, Scielo, Google Scholar e Portal de Periódicos da Capes utilizando-se os filtros de texto completo e idioma. A coleta das informações foi realizada no ano de 2023, com recorte temporal de 2017 a 2023.

No que concerne ao Google Scholar, foram analisados os artigos apresentados até a quarta página, pois a partir dela, apresentou-se textos for do escopo deste estudo. O descritor utilizado foi “Benefícios *and* Lutas *and* Escola”.

Por meio dos estudos nas quatro bases de dados, foi encontrado um total de 47 artigos. Na base de indexação SciELO, não foi encontrado nenhum estudo; na LILACS, dois estudos; na Google Scholar, 40 estudos e no Portal de Periódicos da Capes, cinco estudos. Durante o processo de leitura e análise do título e do resumo, foram excluídos 30 artigos, por apresentarem, em seu título e resumo, temáticas diferentes daquelas a serem tratadas no presente estudo. Por conseguinte, permaneceram 17 artigos. Após a leitura e análise na íntegra, foram excluídos nove artigos que não apresentavam os benefícios da prática das lutas na escola, restando, pois, oito artigos os quais foram incluídos neste estudo.

Os critérios de inclusão foram: (a) obras em português; (b) obras que apresentassem resultados reveladores dos benefícios da prática das lutas na escola; (c) artigos de revisão e originais. Foram critérios para exclusão: (a) indisponibilidade completa, gratuita em meio eletrônico; (b) obras oriundas de anais de eventos, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações.

A análise de dados foi desenvolvida pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), abrangendo três aspectos: pré-análise, que se configura como a seleção dos artigos relacionados ao objetivo da investigação que comporão a pesquisa; exploração de material, que consiste na coleta de dados; tratamento dos resultados, denominada inferência e interpretação, que compreende a descrição e a interpretação dos dados. De modo a sistematizar a discussão dos achados, foram elencadas três categorias *a posteriori* a saber: benefícios das lutas nas aulas de educação física; formação de professores

e o ensino das lutas na educação física escolar; e propostas e estratégias para o ensino das lutas na escola.

Resultados

O quantitativo final ficou constituído por oito publicações: artigos originais que abordavam, em seus objetivos e/ou discussões, os benefícios da prática das lutas nas aulas de educação física (Becker et al., 2021; Lima, 2021; Nogueira et al., 2021; Paim et al., 2021; Rodrigues et al., 2017; Santos & Brasil, 2018; Santos & Brandão, 2018; Silva et al., 2020).

Tabela 1.
Artigos encontrados nas bases de dados, conforme o processo de inclusão e exclusão

Base	Autor/ano	Título do artigo
Journal of Physical Education	Rodrigues et al. (2017)	Percepção dos dirigentes das escolas do município de Jaguariúna sobre as lutas.
Revista Pensar a Prática	Becker et al. (2021)	O conteúdo 'lutas' nas aulas de educação física em escolas do Oeste do Paraná.
Revista Cocar	Nogueira et al. (2021)	As contribuições da psicomotricidade para o ensino de lutas na escola.
Revista Conexões	Paim et al. (2021)	Inserção do conteúdo de lutas na escola: percepções de professores de Educação Física.
Temas em Educação Física Escolar	Lima (2021)	Ensino das Lutas na escola: um estudo com professores de educação física da cidade de Campos Sales/CE.
Caderno de Educação Física e Esporte	Santos & Brandão (2018)	Lutas e a formação de professores de educação física: reflexos na atuação profissional de docentes da rede municipal de educação de Belém - PA.
Revista Prática Docente	Silva et al. (2020)	O ensino das lutas na educação física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz.
Temas em Educação Física Escolar	Santos & Brasil (2018)	Vivenciando o conteúdo lutas na educação física escolar.

Rodrigues et al. (2017), objetivaram conhecer a percepção de dirigentes de escolas do ensino fundamental sobre os potenciais benefícios das lutas e as formas de viabilizar a inserção dessa prática na escola, quer nas aulas de educação física, quer como atividade extracurricular. Como método, os autores utilizaram entrevistas semiestruturadas, realizadas com diretores e coordenadores de estabelecimentos de ensino da cidade de Jaguariúna, Brasil. Foram abrangidas 15 escolas públicas e particulares, totalizando 30 entrevistas gravadas e transcritas, as quais constituíram a matriz para a análise textual qualitativa.

Os resultados indicam que a maioria dos dirigentes teve pouco contato com a temática em questão e apenas três escolas desenvolvem aulas de lutas. Verificou-se, no entanto, que essa prática foi considerada possível de ser inserida no ambiente escolar, sendo bem-vista nesse contexto. Os dirigentes entendem, predominantemente, que seus benefícios estão ligados à capacitação e à inserção do profissional no contexto escolar e que devem ser desenvolvidas no contraturno, como complementares às atividades curriculares. Os autores concluíram que diversos benefícios foram percebidos pelos dirigentes das escolas, ligados, principalmente, à transmissão de condutas e valores, ao desenvolvimento emocional, às relações sociais e aos benefícios relacionados à atividade física.

Becker et al. (2021), objetivaram verificar se os professores de educação física desenvolvem o tema 'lutas' em suas aulas. A amostra foi composta por oito professores de educação física que ministram aulas, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, em escolas públicas da microrregião oeste do Paraná, nas cidades de Quatro Pontes, Marechal Cândido Rondon, Mercedes, Pato Bragado, Entre Rios do Oeste e Nova Santa Rosa, Brasil. O instrumento utilizado para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas elaboradas pelos pesquisadores para uso exclusivo na pesquisa em pauta.

Eles destacam nos resultados que os professores compreendem que a prática das lutas na escola proporciona benefícios aos estudantes, como desenvolvimento de autocontrole, confiança, responsabilidade, disciplina, respeito, convivência, cooperação, personalidade. Os autores concluem que a temática 'lutas' é pouco trabalhada devido à formação inicial insuficiente, havendo necessidade de uma formação continuada para o desenvolvimento dessa prática corporal.

Nogueira et al. (2021), objetivaram investigar as contribuições da psicomotricidade para o ensino de lutas na escola. Esse estudo foi realizado entre os dias 10 e 30 de outubro de 2019, em cinco escolas particulares da cidade de Fortaleza, Brasil. Para a coleta de dados, utilizaram um questionário contendo cinco questões abertas que dialogam com o objeto de estudo. Os dados foram analisados através da análise do discurso, através da qual se identificaram categorias a serem discutidas de acordo com a fala dos participantes.

Os resultados destacam que a prática das lutas, na educação física escolar, acarreta benefícios aos estudantes, perpassando tanto o desenvolvimento técnico dos movimentos como o de aspectos relacionados à socialização, psicomotricidade, autossuperação, disciplina e cooperação. Os autores inferem que para alcançar formação mais adequada dos professores de lutas é recomendável que os cursos de licenciatura em educação física desenvolvam um currículo que oportunize melhor entendimento da psicomotricidade.

Paim et al. (2021), buscaram identificar a inserção do conteúdo lutas nas aulas de educação física e a percepção dos professores sobre isso. O estudo caracterizou-se como descritivo de abordagem qualitativa. Participaram seis professores de escolas da rede estadual de Santa Catarina, Brasil que já tinham desenvolvido a temática lutas em suas aulas. Eles responderam uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada pelo processo de análise temática.

Os resultados apresentaram três temas: o conceito de lutas e os benefícios para os estudantes; os desafios na inserção do conteúdo de lutas na escola; a inserção do conteúdo de lutas na escola. Os autores concluíram que os professores encontraram elementos que caracterizam as lutas e perceberam inúmeros benefícios em sua prática nas aulas de educação física, embora ainda persista a dificuldade de conceitualizar o termo lutas.

Lima (2021), objetivou analisar o desenvolvimento das lutas na educação física escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e identificar os desafios da efetivação das lutas no município de Campos Sales, Ceará, Brasil. Enquanto recurso metodológico, o autor realizou entrevistas semiestruturadas com cinco professores dos anos finais do ensino fundamental.

Os resultados evidenciam que todos os professores destacaram que sua formação acadêmica não apresentou recursos suficientes para que eles pudessem efetivar a unidade temática de lutas de maneira segura e eficaz. Todavia, três professores ministram o conteúdo de lutas e dois não realizam as atividades relacionadas a esta prática corporal. O autor conclui que as problemáticas relacionadas à formação docente poderiam ser minimizadas caso a secretaria de Educação ou demais entidades públicas investissem em programas de formação continuada. Todos, todos os professores reconhecem que mesmo com as dificuldades encontradas, a tematização das lutas na escola deve ser realizada, pois essas práticas corporais apresentam benefícios para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Santos e Brandão (2018), buscaram investigar aspectos relacionados à formação de professores de educação física para atuação profissional de docentes que trabalham com a temática Lutas na Rede Municipal de Educação de Belém – Pará, Brasil. Os autores aplicaram um questionário a 12 professores de educação física.

A investigação evidenciou que o contato com os professores com a temática lutas aconteceu por meio de disciplinas fragmentadas em modalidades específicas, sem o imbricamento com os aspectos pedagógicos. Os professores efetivam o conteúdo lutas de três maneiras: (i) ensino fragmentado de modalidades específicas; (ii) ensino das lutas por meio de convidados e (iii) aplicação das lutas a partir de aspectos lúdicos. Os autores também destacam que os principais benefícios das lutas estão no

desenvolvimento da disciplina e de valores sociais como ética e respeito.

Silva et al. (2020), descreveram uma experiência vivenciada nas aulas de educação física escolar, onde considerou-se estratégias e desafios no trato pedagógico das lutas. A experiência foi realizada em uma escola pública no município de Blumenau – Santa Catarina, Brasil, com a participação de 313 estudantes do 6º ao 8º ano do ensino fundamental.

Os resultados apontam que o desenvolvimento das lutas apresentou a ampliação de habilidades como a criatividade, empatia e reflexão sobre as ações. Também se evidenciou que os estudantes ampliaram seus níveis de autorreflexão, reconhecendo a necessidade de assumirem responsabilidades sobre suas ações. Deste modo, a prática das lutas desencadeou uma função ativa nos estudantes.

Santos e Brasil (2018), desenvolveram um estudo cujo objetivo foi relatar uma experiência didática envolvendo o conteúdo das lutas na educação física escolar. O relato de experiência teve dois meses de duração e abrangeu seis turmas do 3º ano do ensino médio em uma escola pública de Niterói – Rio de Janeiro, Brasil.

Os autores evidenciam que a experiência vivenciada potencializou o desenvolvimento dos estudantes, onde eles puderam perceber as diferenças entre lutas e brigas. Os autores asseveram que os principais benefícios desencadeados da prática das lutas estão relacionados ao desenvolvimento do autocontrole e disciplina, rompendo estereótipos que associavam lutas à violência.

Discussão

Nesse tópico, são apresentadas discussões advindas da análise dos oito artigos abordados. As categorias elencadas foram divididas em sub tópicos da discussão, a saber: (i) benefícios das lutas nas aulas de educação física; (ii) formação de professores e o ensino das lutas na educação física escolar; e (iii) Propostas e estratégias para o ensino das lutas na escola.

Benefícios das lutas nas aulas de educação física

Esta categoria advém de oito artigos (Becker et al. 2021; Lima, 2021; Nogueira et al., 2021; Paim et al., 2021; Rodrigues et al., 2017; Santos & Brasil, 2018; Santos & Brandão, 2019; Silva et al., 2020), no qual os autores destacam que a prática das lutas traz benefícios para seus praticantes. Os autores sugerem que a consolidação das lutas nas aulas de educação física.

No que concerne ao desenvolvimento dos aspectos biológicos e fisiológicos, Rodrigues et al. (2017), destacam o desenvolvimento da aptidão física relacionada à saúde. Nogueira et al. (2021), evidenciam o desenvolvimento de aspectos psicomotores. Os artigos analisados apresentam não só os benefícios de natureza orgânica e funcional da

prática das lutas, mas também destacam outros benefícios por ela produzidos. Esses autores frisam aspectos relacionados ao desenvolvimento de condutas, valores, reações emocionais, autossuperação e disciplina. Becher et al. (2021), Paim et al. (2021), também ressaltam benefícios relacionados ao desenvolvimento atitudinal, como cooperação, respeito, disciplina e empatia.

Ao questionar os motivos para ensinar lutas, Rufino (2012), destaca que essas práticas, assim como a dança, a ginástica, o esporte, as atividades circenses e outras práticas corporais, fazem parte da cultura e devem ser desenvolvidas na escola. O autor também ressalta seus benefícios como o desenvolvimento da concentração, dos princípios filosóficos, dos processos cognitivos e das capacidades físicas.

A prática de lutas gera benefícios tanto para as funções motoras como para as cognitivas. Estudos vêm apresentando a importância do ensino das lutas como contribuição para o amadurecimento de aspectos atitudinais nos estudantes. Lima (2021) assevera que a prática das lutas contribui para que os estudantes desenvolvam o controle de suas emoções e compreendam as distinções entre luta e briga, fundamental para dissociar lutas da violência social. Santos e Brandão (2018) e Santos e Brasil (2018) também destacam que os principais benefícios das lutas estão ligados ao desenvolvimento da disciplina e de valores sociais. Os conteúdos atitudinais devem ser inseridos de maneira transversal e programada, elencando conteúdos que oportunizem diálogos com base na disciplina, empatia e respeito (Pereira et al., 2020; Silva et al., 2020; Trusz et al., 2023).

Apesar de o acervo literário sublinhar os diversos benefícios que o ensino de lutas traz para o desenvolvimento integral dos estudantes, essa unidade temática ainda necessita de elementos que ampliem seu desenvolvimento nas aulas de educação física. Investigações empíricas têm relatado que as lutas ainda não são tematizadas em vários contextos de ensino.

Na investigação de Rodrigues et al. (2021), realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com diretores e coordenadores de 15 escolas do município de Jaguariúna, interior de São Paulo, Brasil, os achados revelam que apenas três escolas desenvolvem o conteúdo lutas e que os gestores dessas unidades de ensino identificam seus benefícios para os estudantes. Em estudo realizado por Matos et al. (2015), os autores evidenciam que as lutas são pouco efetivadas em escolas no interior do estado da Bahia, Brasil, fato que corrobora com demais investigações que retratam essa realidade (Paim et al., 2021; Pereira et al., 2020).

Em estudo com professores de educação física, que ministram aulas nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas da microrregião oeste do Paraná – nas cidades de Quatro Pontes, Marechal Cândido Rondon, Mercedes, Pato Bragado, Entre Rios do Oeste e Nova Santa Rosa, Brasil,

Becker et al. (2021), também realçam, em consonância com a literatura, a baixa tematização das lutas pelos professores no âmbito da educação física escolar.

A partir deste cenário, percebe-se que a dificuldade de concretização da adoção das lutas nas aulas de educação física perpassa vários municípios, regiões e estados. Tal situação pode estar ligada ao fato de o ensino da educação física na escola estar pautado em esportes coletivos populares como futsal, basquetebol, handebol e voleibol (Darido, 2012).

A descrição dos resultados encontrados na literatura apresentou dificuldades em relação a inserção das lutas nas aulas de educação física escolar. Em estudo similar, Pereira et al. (2021), investigaram, no contexto de Santa Catarina, Brasil, o ensino das lutas. Os resultados encontrados revelaram que, na região da grande Florianópolis, Brasil, a maioria dos professores não tematiza lutas em suas aulas, com justificativas como falta de conhecimento sobre a temática, ausência de estrutura física e de materiais adequados, falta de competência pedagógica para ensiná-las, associação com a violência.

Rosário e Darido (2005), evidenciam que os estudantes pressionam os professores para que nas aulas, sejam abordados apenas os conteúdos mais evidenciados pela mídia. Os autores sugerem que esses conteúdos devem estar presentes em todas as séries, no entanto com variação em sua abordagem.

Outro fato sobre a baixa adoção das lutas nas aulas de educação física pode estar relacionado à criação de estereótipos acerca dessa prática corporal, associando-a à violência. Em estudo realizado por Pereira et al. (2021), os autores destacam que os professores investigados compreendem a violência como algo intrínseco à prática de lutas e que o desenvolvimento dessa temática na escola pode ampliá-la, pois muitos estudantes demonstram, no cotidiano escolar, traços de comportamento violento. Essa percepção não deve ser um parâmetro para determinar a inserção ou a exclusão das lutas nas aulas de educação física, pois comportamentos agressivos são percebidos em diversas práticas corporais. Vissoci et al. (2008), tiveram como objetivo analisar a relação entre motivação autodeterminada, orientação da prática esportiva e agressão atlética em atletas de voleibol. Participaram do estudo 54 atletas, adultos e juvenis, de ambos os gêneros. Os autores concluíram que os atletas apresentam tendência a se comportarem agressivamente em situações em que haja um objetivo a ser alcançado, e que a principal intenção da manifestação agressiva não é causar dano ao adversário. A prática do voleibol não envolve contato direto com os adversários, mas, mesmo assim, nela se manifestam comportamentos agressivos.

A concepção de que a prática de lutas desenvolve comportamentos agressivos não pode ser utilizada como parâmetro para sua não adoção na educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil,

2018), documento que norteia o ensino da Educação Básica no Brasil, indica os conteúdos que devem constar no currículo da educação básica e neles estão incluídas as lutas. Essa ação configura-se como passo inicial para a consolidação da adoção das lutas nas aulas de educação física. Conforme Santos e Brandão (2019), a produção acadêmica sobre as lutas ainda está em construção, todavia, apesar das dificuldades encontradas, percebe-se avanço em sua consolidação no currículo da educação básica.

As políticas educacionais e as ações pedagógicas devem ser pensadas e repensadas para que as lutas possam ser inseridas no ensino escolar. A oferta aos professores de formação continuada sobre a temática surge como uma alternativa para minimizar as problemáticas apresentadas.

Formação de professores e o ensino das lutas na educação física escolar

Esta categoria advém de seis artigos (Becker et al., 2021; Lima, 2021; Nogueira et al., 2021; Paim et al., 2021; Rodrigues et al., 2017; Santos & Bandão, 2018). Em todos os artigos, os autores destacam a formação de professores como um dos aspectos fundamentais para que as lutas possam ser contempladas nas aulas de educação física.

No estudo de Rodrigues et al. (2017), os gestores das escolas em que a temática das lutas está presente entendem ser a capacitação do professor, fator preponderante para a consolidação das lutas na escola. Becker et al. (2021), entendem que um dos motivos para a não inclusão das lutas no currículo escolar está relacionada à insuficiente formação inicial docente. Os autores ainda ressaltam a necessidade da formação continuada para que essa prática corporal seja desenvolvida com mais eficácia. Nogueira et al. (2021), discorrem que a inserção das lutas na escola está ligada à formação inicial de professores, que muitas vezes não oportuniza a apropriação adequada desse conteúdo. Os autores recomendam que os cursos de licenciatura em educação física desenvolvam um currículo que oportunize a seus estudantes vivências concretas relacionadas a essa temática. Paim et al. (2021), evidenciaram que os professores entrevistados tiveram dificuldades de conceituar ‘lutas’, fato que pode corroborar com a baixa adesão dos investigados em tematizar a unidade temática em suas aulas.

Em seu estudo, Lima (2021), realizou entrevistas semiestruturadas com cinco professores de educação física de escolas do interior do estado do Ceará, Brasil. Ao serem questionados sobre a formação inicial, todos os professores entrevistados alegaram dificuldades nesta etapa formativa, como: (i) não ter vivenciado as lutas; (ii) conteúdo foi aplicado de maneira superficial; (iii) o professor não tinha domínio do conteúdo; (iv) foram vivenciadas algumas práticas específicas, como capoeira, jiu-jitsu, muay thai e caratê, mas não houve o aprofundamento

teórico-metodológico necessário; (v) a apresentação desse conteúdo ficou mais vinculada a aspectos teóricos.

Santos e Brandão (2018), destacam que 12 professores da rede municipal de Belém, Pará, Brasil, tiveram má formação inicial. Os resultados apontaram que todos os professores vivenciaram a disciplina de lutas de maneira fragmentada, pautando-se fundamentalmente em aspectos técnicos e teóricos.

Darido e Rangel (2014), destacam que o trabalho do professor de educação física é complexo, pois lhes cabe gerenciar uma série de fatores como tempo de aula; número de estudantes; nível de participação e de aprendizagem; aspectos de inclusão e exclusão; falta de material e de espaço adequado. Esses elementos, somados à falta de estruturação na formação inicial docente, fazem com que os professores, ao chegarem à escola, sintam dificuldades em sistematizar suas aulas de modo a levarem os estudantes a se apropriarem das diversas práticas corporais.

A falta de estruturação na formação inicial dos professores os leva a elaborar percepções equivocadas sobre o ensino das lutas, como a ideia de que, para ministrar esse conteúdo, o professor precisa dominar, com perfeição, todos os gestos técnicos das lutas e ainda possuir *expertise* nas mais variadas modalidades de lutas (Harnisch et al., 2018; Hegele et al., 2018; Matos et al., 2015; Pereira et al., 2022).

Darido e Rangel (2014), destacam que não existe necessidade de o professor dominar todas as técnicas de lutas, pois o objetivo das aulas de educação física não é formar lutadores. As aulas devem ser pautadas por aspectos lúdicos, pedagógicos e inclusivos. Por conseguinte, construir conhecimentos com base em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo primordial para a apropriação de tal conteúdo. Percebe-se, todavia, que o professor pode fundamentar sua prática pedagógica em aspectos relacionados às dimensões dos conteúdos, levando o estudante a compreender conceitos, desenvolver atitudes positivas, apropriar-se dos gestos corporais de maneira lúdica. Para isso, o professor deve sistematizar e desenvolver práticas pedagógicas por meio de jogos e atividades lúdicas (Fabiani et al., 2016; Lima & Silva, 2021a; Pereira et al., 2017). Desse modo, os professores podem se respaldar de metodologias inovadoras, denominadas de ativas, as quais potencializem a interação dos estudantes junto às aulas de luta, como a criação de aulas abertas e a utilização de recursos tecnológicos (Jucá et al. 2022). Para que esses pressupostos possam ser efetuados, a formação inicial e continuada do professor configura-se, portanto, como um aspecto relevante para a tematização das lutas na escola.

Em suma, a partir dos estudos analisados e do aporte teórico utilizado, requer ações em que visem o acesso dos professores aos conteúdos relacionados às lutas na escola. Lima (2021), destaca que as secretarias de educação – municipais ou estaduais – devem

propiciar subsídios, cursos e capacitações para que os professores ampliem seus conhecimentos, bem como a gestão escolar deve oferecer suporte à prática pedagógica. Não se pode culpabilizar apenas o professor pela ausência escolar do conteúdo de lutas.

Propostas e estratégias para o ensino das lutas na escola

Esta categoria é composta por cinco artigos (Becker et al., 2021; Lima, 2021; Paim et al., 2021; Santos & Brasil, 2018; Silva et al., 2020) Os autores apresentam procedimentos metodológicos para a efetivação das lutas nas aulas de educação física escolar, destacando-se que mesmo com barreiras estruturais e formativas estabelecidas no âmbito educacional, é possível a consolidação de estratégias que potencializem o desenvolvimento das lutas na escola.

No relato de experiência apresentado por Santos e Brasil (2018), as autoras destacam que realizaram uma intervenção didática de nove aulas abrangendo os conteúdos teóricos e práticos que contribuíram para a ampliação da compreensão dos estudantes sobre o desenvolvimento das lutas. Nas aulas teóricas as autoras problematizaram questões étnico-raciais e de gênero e apresentaram conceitos sobre as lutas. Nas aulas práticas, desenvolveram jogos de oposição e organizaram, junto aos estudantes, a confecção de materiais voltados à prática da esgrima. As autoras destacam que o desenvolvimento das aulas foi positivo, pois envolveu os estudantes de maneira ativa e reflexiva.

Lima e Silva (2021b), destacaram que a utilização de jogos se configura como um elemento catalisador para o desenvolvimento do estudante, uma vez que processos metodológicos que envolvem a ludicidade desencadeiam a ampliação da afetividade do estudante para com a atividade desenvolvida.

Lima (2021) assevera que o professor não precisa ser um especialista em alguma modalidade de luta, pois, a partir da utilização das dimensões do conteúdo, pode-se sistematizar o conteúdo de lutas, a fim de que os estudantes possam se apropriar desta unidade temática de maneira crítica e reflexiva. Lima e Fabiani (2023) também destacam a importância de estratégias pautadas nas dimensões do conteúdo para o ensino das lutas na escola. Para isso, os professores devem tematizar as lutas a partir do imbricamento dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, a fim de que o aluno se aproprie da ampla gama de conhecimentos relacionados às lutas.

Lima (2021) apresenta algumas estratégias que podem ser evidenciadas: (i) ressignificação das lutas a partir de jogos de oposição; (ii) apresentação de vídeos; (iii) convidar professores especialistas em artes marciais para palestras ou eventos e (iv) utilizar o conhecimento prévio dos estudantes para elaborar estratégias de ensino das lutas.

Becker et al. (2021), evidenciam que os professores que participaram deste estudo utilizam algumas

estratégias para o ensino das lutas na escola, como: (i) aulas teóricas voltadas para o desenvolvimento de trabalhos escritos e seminários e (ii) aulas ministradas por profissionais de modalidades específicas. No que concerne aos recursos metodológicos destes professores, sentimos falta de estratégias que evidenciem questões procedimentais e atitudinais, a fim de que os estudantes possam se apropriar de maneira integral dos conhecimentos inerentes às lutas. Deste modo, esses professores precisam ampliar os recursos metodológicos efetivados em suas aulas.

Nogueira et al. (2021), defendem que o ensino das lutas na escola deve estar relacionado aos aspectos psicomotores. Segundo os autores, o desenvolvimento da função psicomotora amplia o engendramento do aspecto cognitivo, afetivo e orgânico, fundamentados pelo movimento corporal, intelectualidade e afetividade. Desse modo, a vivência das lutas a partir da psicomotricidade apresenta elementos que ampliam a compreensão dos processos de aprendizagem do corpo e do movimento, contribuindo de forma direta para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em relato de experiência proposto por Silva et al. (2020), os autores asseveram que além de utilizarem aulas expositivas com recursos audiovisuais e aulas dialogadas, empregaram estratégias que colocaram os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem a partir de sua participação na escola das temáticas para as aulas. Também destaca-se que foram realizadas apresentações de lutas, as quais foram escolhidas pelos próprios estudantes e apresentadas em forma de festival.

Os autores também destacam que os estudantes apresentaram um papel ativo e criativo no desenvolvimento das apresentações, possibilitando-lhes vivências diversificadas que contribuíram para seu desenvolvimento integral. Ademais, fornecer estratégias e uma organização didática aos professores que visam tematizar lutas a partir de um ensino totalmente centrado ao aprendiz.

Lima et al. (2023) tematizaram a luta marajoara nas aulas de educação física para alunos do terceiro ano do ensino médio. Os autores utilizaram a pedagogia crítica para efetivar as aulas, perpassando a operacionalização das técnicas corporais. Desse modo, os alunos puderam vivenciar a luta marajoara em sua totalidade, abrangendo aspectos socioculturais, históricos e comportamentais, fato que contribuiu para a ampliação das discussões sobre o fenômeno.

Paim et al. (2021), destacam que em relação aos recursos metodológicos utilizados para o ensino das lutas na escola, os professores que participaram de seu estudo apresentam maior ênfase no ensino das lutas a partir da dimensão procedimental. Também se destacou a utilização de recursos como seminários e atividades que propiciavam o desenvolvimento conceitual das lutas. Os professores não

desenvolviam aspectos relacionados ao desenvolvimento dos processos atitudinais, uma crítica explícita apresentada pelos pesquisadores.

Corroborando com o exposto, Lima et al. (2022), salientam que para que a hegemonia dos esportes coletivos e da exacerbação da competição na escola, os conteúdos devem ser sistematizados a partir da diversificação dos conteúdos, contribuindo para a ampliação das experiências corporais de maneira crítica e reflexiva. Os autores concordam que o imbricamento das dimensões se configura como um importante recurso metodológico.

Com reforço, Lima et al. (2022) destacam que para a ampliação da compreensão dos estudantes sobre as lutas, o professor deve problematizar os conteúdos de maneira crítica, desvinculando estereótipos e ressignificando seus conhecimentos de maneira reflexiva.

Pode-se perceber que os autores apresentam diversos recursos metodológicos para o ensino das lutas nas aulas de educação física. Todavia, não pode ser confirmado qual atividade é tida como melhor, devido a heterogeneidade dos estudantes, em que cada um apresenta subjetividades distintas que consideram seu contexto cultural.

Deste modo, faz-se necessário que o professor desenvolva competências para o desenvolvimento das lutas nas aulas de educação física, uma vez que essa unidade temática se configura como uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo refletir, a partir de uma revisão integrativa, sobre os benefícios do ensino das lutas no desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme a revisão efetuada, foram elencadas três categorias: (i) benefícios das lutas nas aulas de educação física, (ii) formação de professores e o ensino das lutas na educação física escolar e (iii) propostas e estratégias para o ensino das lutas na escola.

Com base na literatura, conclui-se que a prática de lutas na escola propicia benefícios que ultrapassam a área motora, como o desenvolvimento de atitudes (respeito, cooperação, autonomia e disciplina), e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, desde que as lutas sejam sistematizadas de modo a considerar os aspectos socioculturais dos estudantes. Nesse sentido, os estudos evidenciaram diversos aspectos que favorecem a inserção e a consolidação das lutas nas aulas de educação física.

Déficits na formação docente configuram-se como um empecilho para a inclusão das lutas na escola. A falta de conhecimento teórico sobre elas produz uma visão deturpada dessa prática, por exemplo, sua associação à violência. É relevante, portanto, que os currículos das universidades e as secretarias de educação ofereçam tanto aos futuros professores,

quanto aos professores que já atuaram na educação básica, possibilidades formativas (inicial e continuada) de ampliação de conhecimentos relacionados às lutas.

Como limitação do presente estudo, destaca-se o número reduzido de achados (oito estudos), recomenda-se, pois, para investigações futuras a utilização de outros descritores de busca, a inclusão de teses e dissertações, a utilização de outras bases de dados para a coleta. Recomenda-se igualmente outros estudos empíricos com professores e estudantes sobre sua percepção do aprendizado.

Este estudo não visa encerrar as discussões sobre a temática em questão, tendo em vista que mais pesquisadores podem contribuir com a ampliação de outras investigações relacionadas às lutas no âmbito escolar. Portanto, espera-se que mais investigações sobre o tema de lutas possam apresentar diferentes propostas ou estratégias de ensino trabalhadas pelos professores no cotidiano do trabalho pedagógico, além de discutir sobre os paradigmas que ainda permeiam a promissora produção científica que envolve o tema de lutas.

Referências

- Bardin L. (2011). *Análise de conteúdo [Content analysis]*. Edições 70 Ltda.
- Becker, A. C., Harnisch, G. S., & Borges, G. A. (2021). O conteúdo "lutas" nas aulas de educação física em escolas do Oeste do Paraná [The "fights" content in physical education classes in western Paraná schools]. *Pensar a Prática*, 24. <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.68245>
- Botelho, L. L., Cunha, C. C., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais [The integrative review method in organizational studies]. *Gestão e Sociedade*, 5(11), 121-136.
- Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular: Educação é a base [Common National Curriculum Base: Education is the foundation]*. MEC.
- Cirino, C., & Pereira M. P. (2022). Conteúdos de aprendizagem do judô: da prática tradicional às novas abordagens pedagógicas [Judo learning content: from traditional practice to new pedagogical approaches]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(4), 4-13.
- Darido, S. C. (2012). *Cadernos de formação: Formação de professores didática geral [Training notebooks: General didactic teacher training]*. Cultura acadêmica.
- Darido, S. C., & Rangel I. C. (2014). *Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica [Physical education at school: Implications for pedagogical practice]*. Guanabara Koogan.

- Fabiani D. J., Scaglia A. J., & Almeida J. J. (2016). O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: Criando ambientes de aprendizagem [The make-believe game and the teaching of fighting to children: Creating learning environments]. *Pensar a Prática*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.38568>
- Harnisch, G. S., Walter, L. W., Guilherme, S. M., Silva, B. P., Lottermann, A. L., & Borella, D. R. (2018). As lutas na educação física escolar: Um ensaio sobre os desafios para sua inserção [The struggles in school physical education: An essay on the challenges for its insertion]. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 179-184. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p179>
- Hegele B., González F. J., & Borges R. M. (2018). Possibilidades do ensino das lutas na escola: Uma pesquisa-ação com professores de Educação Física [Possibilities of teaching fights at school: An action research with Physical Education teachers]. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 99-107.
- Jucá, L. G., Lima, G. A., & Melo, J. R. (2022). Metodologias inovadoras nas aulas de educação física escolar: Uma revisão sistemática da literatura [Innovative methodologies in school physical education classes: A systematic literature review]. *Revista Cocar*, 16(34), 1-19.
- Lima, G. A., Jucá, L. G., Ferreira, H. S., & Maldonado, D. T. (2023). Tematização da Luta Marajoara nas aulas de educação física escolar: indícios de uma pedagogia crítica [Thematization of the Marajoara Fight in school physical education classes: evidence of a critical pedagogy]. *Cadernos do Aplicação*, 36.
- Lima, G. A., & Fabiani, D. J. (2023). Reflexões sobre o ensino das lutas na escola a partir das dimensões do conteúdo: uma revisão integrativa [Reflections on the teaching of struggles at school from the content dimensions: an integrative review]. *Motrivivência*, 35(66), 1-18. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e90670>
- Lima, G. A., & Silva, M. L. (2021a). Linguagem corporal e comunicação: A criança e o brincar [Body language and communication: The child and playing]. *Revista interfaces: Saúde, humanas e tecnologia*, 9(1), 969-974. <http://dx.doi.org/10.16891/2317-434X.v9.e1.a2021.pp969-974>
- Lima, G. A., & Silva, M. L. (2021b). Corporeidade e motricidade na escola: O jogo enquanto ferramenta de desenvolvimento da criança [Corporeity and motricity at school: The game as a child development tool]. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-13.
- Lima, G. A., Jucá, L. G., & Maldonado, D. T. (2022). A esgrima como conteúdo das aulas de educação física: Possibilidades de uma pedagogia crítica em tempos de pandemia [Fencing as a content of physical education classes: Possibilities of a critical pedagogy in times of pandemic]. *Temas em Educação Física Escolar*, 7, 1-19.
- Lima, G. A. (2021). Ensino das lutas na escola: Um estudo com professores de educação física da cidade de Campos Sales/CE [Teaching fights at school: A study with physical education teachers in the city of Campos Sales/CE]. *Temas em Educação Física escolar*, 6(1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.33025/tefe.v6i1.3094>
- Lima, G. A., Maia, F. E., Júnior, C. H., & Jucá, L. G. (2022). Estratégias de ensino da esgrima na educação física escolar: Uma revisão integrativa [Fencing teaching strategies in school physical education: An integrative review]. *Revista Valore*, 7, e-7048. <https://doi.org/10.22408/rev702022723e-7048>
- Lima, G. A., & Maia, F. E. (2021). Os impactos da arte marcial no comportamento dos seus praticantes [The impacts of martial art on the behavior of its practitioners]. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 9(2), 1098-1104. <http://dx.doi.org/10.16891/2317-434X.v9.e2.a2021.pp1098-1104>
- Matos, J. A. B., Hiramã L. K., Galatti L. R., & Montagner P. C. (2015). A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: Identificando desafios e propondo sugestões [The presence/absence of content struggles in school physical education: Identifying challenges and proposing suggestions]. *Conexões*, 13(2), 117-135. <https://doi.org/10.20396/conex.v13i2.8640658>
- Nogueira, V. L., Pereira, C. A., & Medeiros, J. L. (2021). As contribuições da psicomotricidade para o ensino de lutas na escola [The contributions of psychomotricity to the teaching of fights at school]. *Revista Cocar*, 15(32).
- Paim, T., Tozetto, A. V., Duek, V. P., Collet, C., Farias, G. O., & Pereira, M. P. (2021). Inserção do conteúdo de lutas na escola: Percepções de professores de educação física [Insertion of the content of struggles at school: Perceptions of physical education teachers]. *Conexões*, 19, 021039-021039.
- Pereira, M. P., Cirino C., Correa A. O., & Farias G. O. (2017). Lutas na escola: Sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas [Fights at school: Systematization of content through the network of fighting games]. *Conexões*, 15(3), 338-348. <https://doi.org/10.20396/conex.v15i3.8648512>

- Pereira, M. P., Folle A., Marinho A., Mota I. D., & Farias G. O. (2020). Jogo como estratégia de ensino: Tematizando a prática de lutas na escola [Game as a teaching strategy: Thematising the practice of fights at school]. *Revista Retratos da Escola*, 14(28), 207-221. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1030>
- Pereira, M. P., Marinho A., Galatti L. R., Scaglia A. J., & Farias G. O. (2021). Fight at school: Teaching strategies of physical education teachers. *Journal of Physical Education*, 32(1), 1-11. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3226>
- Pereira, M. P., Folle, A., Detanico, D., Graça, & Farias, G. O. (2022). Teaching path: Identifying the construction of knowledge for teaching in martial arts and combat sports. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 17(2), 140-157. <https://doi.org/10.18002/rama.v17i2.7352>
- Rodrigues, A. I., Baião-Junior, A. A., Moreira Antunes, M., & Almeida, J. J. (2017). Percepção dos dirigentes das escolas do município de Jaguariúna sobre as lutas [Perception of the leaders of schools in the municipality of Jaguariúna about the struggles]. *Journal of Physical Education*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2809>
- Rosário, L. F., & Darido, S. C. (2005). A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: A perspectiva dos professores experientes [The systematization of physical education content at school: the perspective of experienced teachers]. *Motriz*, 11(3), 167-178.
- Rufino, L. G. (2012). *A pedagogia das lutas: Caminhos e possibilidades [The pedagogy of struggles: Paths and possibilities]*. Paco Editorial.
- Santos, M. A., & Brandão, P. P. (2019). Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar [Production of knowledge in fights in the school physical education curriculum]. *Movimento*, 25(24), 1-13. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.78143>
- Santos, M. A., & Brandão, P. P. (2018). Lutas e a formação de professores de educação física: Reflexos na atuação profissional de docentes da rede municipal de educação de Belém-PA [Struggles and the training of physical education teachers: Reflections on the professional performance of teachers from the municipal education network of Belém-PA]. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 79-87.
- Santos, R. B., & Brasil, I. B. (2018). Vivenciando o conteúdo lutas na educação física escolar [Experiencing content struggles in school physical education]. *Temas em Educação Física Escolar*, 3(1), 60-65.
- Silva, J., Cardoso A. A., Pereira M. P., & Farias G. O. (2020). O ensino da luta na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz [The teaching of fighting in school physical education: An experience report based on learner-centered teaching]. *Revista Prática Docente*, 5(2), 823-842. <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p823-842.id760>
- Soares, S. L., Aguiar, V. C., Lima, G. A., Almeida, M. I., Silva Araújo, C. C., & Ferreira, H. S. (2022). Formação de professores de educação física das escolas do ensino básico do interior do Ceará [Training of physical education teachers in primary schools in the interior of Ceará]. *Revista Hipótese*, 8, e022012. <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID410>
- Trusz, R. D., Trusz F. T., Silveira T. E., & Pereira, M. P. (2023). Abordagem e sistematização do conteúdo lutas na educação infantil: A experiência com uma unidade didática [Approach and systematization of content struggles in early childhood education: The experience with a didactic unit]. *Corpoconsciência*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.51283/rc.27.e12927>
- Vidal, R. G., & Ferreira, T. A. (2020). A influência das artes marciais no controle de comportamentos agressivos em escolares [The influence of martial arts in controlling aggressive behavior in schoolchildren]. *REVI*, 35(1), 6-17.
- Vissoçi, J. R., Vieira, L. F., Oliveira, L. P., & Vieira, J. L. (2008). Motivação e atributos morais no esporte [Motivation and moral attributes in sport]. *Journal of Physical Education*, 19(2), 173-182.

Aulas de grupo de *fitness* virtuais na pandemia COVID-19

Daniela Almeida¹; Beatriz Abrantes¹; Bruna Murta¹; João Pinto¹;
Francisco Campos^{1,2}

¹Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.

²Instituto de Telecomunicações, Covilhã, Portugal.

Palavras-Chave <i>fitness</i> ; instrutor; presencial; virtual.	RESUMO O <i>fitness</i> caracteriza-se por uma evolução contínua, sujeita a grandes mudanças devido à incorporação da tecnologia. Esta evolução tem crescido exponencialmente, em particular com a pandemia COVID-19. Um serviço de qualidade que conduza à satisfação do praticante é das principais preocupações atuais, sendo o “acompanhamento técnico” uma das características do serviço mais valorizada. Pretende-se caracterizar a opinião dos instrutores de atividades de grupo de <i>fitness</i> (AGF) sobre: características de qualidade da AGF presencial; preservação/manutenção dos indicadores de qualidade na AGF virtual; vantagens das AGF presenciais e virtuais; especificidade do acompanhamento técnico nas AGF presenciais e virtuais. Foi construída uma entrevista, validada por <i>experts</i> e aplicada a 20 instrutores de ginásios do distrito de Coimbra. Utilizou-se a análise de conteúdo para a análise dos dados. Os resultados permitem-nos constatar que: numa aula presencial os indicadores de qualidade mais referenciados pelos instrutores são planeamento e motivação; a instrução, motivação e relacionamento interpessoal são menos preservados numa sessão virtual; o instrutor apresenta mais vantagens no contexto presencial; o acompanhamento técnico é mais adequado numa aula presencial, no entanto devemos considerar a situação pandémica vivida no momento, que obrigou a que a intervenção fosse feita à distância.
Keywords <i>fitness</i> ; instrutor; presencial; virtual	Virtual fitness group classes in the pandemic COVID-19 ABSTRACT: Fitness is characterized by a continuous evolution, subject to major changes due to the incorporation of technology. This evolution has grown exponentially, with COVID-19 pandemic. A quality service that leads to participant satisfaction is a main current concern, being “good technical support” one of the service characteristics most valued. Is intended to characterize the opinion of fitness group activities (FGA) instructors about: quality characteristics of a presential FGA; preservation/maintenance of quality indicators in a virtual FGA; advantages of presential and virtual FGA; specificity of the technical support in presential and virtual FGA. An interview was designed, validated by experts, and applied to 20 gym instructors from Coimbra. Was used content analysis to analyze the data. The results allow us to conclude that in an presential class the quality indicators most referred by the instructors are planning and motivation; instruction, motivation and interpersonal relationship are less upheld in a virtual FGA; it is possible to state that the instructor presents more advantages in an presential context compared to a virtual one; and technical monitoring is more adequate in presential class, but we must consider the moment pandemic situation, which forced virtual intervention.

Aulas de grupo de *fitness* virtuais na pandemia COVID-19

A atividade desportiva encontra-se imersa numa contínua evolução que conduziu a grandes mudanças pela incorporação de tecnologia (Baena-Arroyo et al., 2016; Liu et al., 2022). Várias foram as organizações desportivas que ao longo dos últimos anos se foram adaptando ao mundo virtual e os serviços de *fitness* não ficaram fora desta transformação (Simões & Furtado, 2021).

Os ginásios e as atividades de *fitness* fornecem uma sensação de integração personalizada, mas são também áreas propícias à transmissão de infeções (Nyenhuis et al., 2020). Por isso, face ao surto pandémico COVID-19, o contexto *online* cresceu exponencialmente no setor (Eickhoff-Shemek & Topalian, 2022). Durante um período delicado, em contexto de confinamento obrigatório, onde a responsabilidade coletiva de permanecer em casa foi crucial, os ginásios e *health clubs* foram obrigados a reinventar-se e adaptar a prática e o subsequente acompanhamento técnico. A grande maioria não estava preparada para fornecer serviços através de uma plataforma *online*, no entanto, num curto período, verificou-se uma rápida adaptação a esta nova realidade através da conceção de conteúdos capazes de serem reproduzidos neste formato (Eickhoff-Shemek & Topalian, 2022).

Um dos serviços que os ginásios e *health clubs* oferecem são as atividades de grupo de *fitness* (AGF) (Franco, 2020; Melo & Campos, 2021), sendo que, no seguimento do referido, um serviço que se evidenciou foram as AGF virtuais. Estas são ministradas de forma síncrona, através de *lives* (vídeos em direto) nas redes sociais, via *Zoom Colibri* ou a partir de uma outra qualquer aplicação que o ginásio utilize, existindo a possibilidade de interação entre o instrutor e os praticantes, ou via *streaming*, assíncronas, não existindo a possibilidade de interação em tempo real. No presente estudo focar-nos-emos exclusivamente nas aulas virtuais síncronas, onde o instrutor e os praticantes têm a possibilidade de trocar impressões ao longo da sessão.

Sabendo que um serviço de qualidade que, por inerência, conduza à satisfação do praticante, é das principais preocupações atuais, sendo o “bom acompanhamento técnico” uma das características do serviço mais valorizada por este (Campos et al., 2016; Santos et al., 2020), pretende-se com este estudo caracterizar a opinião (perceção) dos instrutores de AGF sobre: (a) os indicadores de qualidade de uma AGF presencial; (b) a preservação dos indicadores de qualidade numa AGF virtual; (c) as vantagens das AGF presenciais e virtuais; (d) a especificidade do acompanhamento técnico nas AGF presenciais e virtuais.

O acesso a esta informação permitirá aos instrutores de AGF e respetivas entidades melhorarem as suas práticas profissionais em contexto virtual, e também

presencial, promovendo práticas mais satisfatórias aos praticantes (Campos et al., 2020).

Método

Participantes

A investigação qualitativa é uma das técnicas mais utilizadas em Ciências Sociais, a qual visa obter a descrição do conteúdo de mensagens e indicadores que permitam inferir conhecimento (Bardin, 2008). Na investigação qualitativa procura-se a diversidade, e não a homogeneidade, para garantir que a investigação aborde a realidade (Guerra, 2006), pelo que entrevistámos 20 instrutores de várias atividades de *fitness*, que intervêm em diversas tipologias de organizações (e.g., *health club*, ginásio *low-cost*, ginásios de exclusiva participação feminina) do distrito de Coimbra: nove do género feminino e 11 do género masculino, dos 22 aos 44 anos de idade [Média \pm Desvio-padrão (M \pm DP) = 31.43 \pm 7.86], com 7.31 \pm 4.88 anos de experiência como instrutor de AGF em regime presencial. A sua participação em aulas virtuais surgiu apenas devido ao contexto pandémico, nunca tendo passado por essa experiência anteriormente.

Instrumentos

Há várias formas de construir e estruturar uma entrevista. Seguimos o recomendado por Guerra (2006): (a) construir o modelo de pesquisa; (b) identificar quantos e que indivíduos entrevistar; (c) construir o guião de entrevista.

Após a revisão da literatura e definição da quantidade de indivíduos a entrevistar, iniciámos a estruturação e construção do guião. As entrevistas seguiram um modelo semiestruturado com perguntas abertas por forma a que o entrevistado tivesse possibilidade de fornecer a sua opinião e falar livremente sobre os tópicos em análise.

Iniciámos a entrevista com cinco questões de resposta fixa - idade, género, anos de experiência como instrutor, que aulas (e.g., Hidroginástica, Localizada) e tipo (e.g., presencial, virtual) ministra atualmente, e frequência semanal – e cinco questões de resposta aberta:

Q1 – Quais as características que considera mais importantes numa atividade de grupo de *fitness*? Em termos gerais, o que considera ser uma boa aula? Referimo-nos apenas a aulas de grupo.

Q2 – Tendo em conta a situação pandémica houve maior procura pelas aulas virtuais. Considera que numa aula virtual as características que acabou de mencionar são preservadas? Tanto ao nível da aula em si como do próprio instrutor? Porquê?

Q3 – Nomeie as principais vantagens de ambas as aulas (presencial e virtual).

Q4 – Em que tipo de aula considera que um praticante se sente melhor acompanhado tecnicamente? Acha importante o instrutor estar presente junto dos praticantes, em “carne e osso”?

Q5 – Gostaria de acrescentar algo que não foi dito anteriormente?

Após a elaboração do guião, antes da aplicação da entrevista, esta foi sujeita à avaliação por um grupo de *experts* da área das Ciências do Desporto (*face validity*). Após a análise e fornecimento de sugestões de melhoria, o guião foi revisto e reformulado de acordo com as recomendações realizadas.

Procedimentos

Para aplicação das entrevistas foi constituída uma equipa de colaboradores. Foram submetidos a um protocolo de treino para estarem familiarizados e preparados para a condução da entrevista, conforme o proposto por Frey e Oishi (1995).

Todos os instrutores foram contactados previamente por telefone e, numa fase posterior, por um pedido formal de colaboração, via *e-mail*, no sentido de solicitar a sua colaboração. Foram igualmente informadas sobre do tema e o objeto de estudo, do que se pretendia realizar (entrevistas), dos prazos temporais e confidencialidade na utilização e divulgação da informação recolhida.

Relativamente à condução das entrevistas, foi considerado que quanto menor a intervenção do entrevistador maior a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas questões colocadas (Guerra, 2006). Foi explicado com clareza o tema e o objetivo, e respeitados os princípios éticos em relação à confidencialidade das fontes. Todas as entrevistas foram gravadas em formato áudio, após a devida autorização, e realizadas num local familiar ao entrevistado: o seu local de intervenção profissional.

Tratamento dos dados

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental (Franco, 2005). Esta permite-nos identificar diferentes opiniões sobre as atividades de grupo virtuais no *fitness* e a sua relevância na conjectura pandémica do momento.

A primeira fase (pré-análise) é desenvolvida para sistematizar ideias iniciais e estabelecer indicadores para interpretação das informações recolhidas (Silva & Fossá, 2015). Numa fase inicial as 20 entrevistas foram transcritas na íntegra recorrendo ao *software Microsoft Word*. Após a transcrição realizou-se uma leitura flutuante (Bardin, 2008) que permitiu estabelecer um primeiro contato com os documentos, e foi efetuada uma primeira categorização das 20 entrevistas.

Concluída a primeira fase, seguiu-se para a exploração do material, a qual consistiu em operações de codificação, decomposição e enumeração, em função de regras previamente estipuladas (Bardin, 2008). Para concretizar as operações de codificação, tivemos como referência os 25 indicadores de qualidade do instrutor de AGF, apresentados em

Campos (2015): (a) Qualidade Profissional: assiduidade, dedicação, ética, experiência, imagem, pontualidade; (b) Qualidade Relacional: boa disposição, comunicação, cordialidade, disponibilidade, empatia, honestidade, humildade, simpatia; (c) Qualidade Técnica: condição física, conhecimento, domínio musical, execução técnica, formação, inovação, planeamento; (d) Qualidade Pedagógica: adequabilidade, dinamismo, instrução, motivação.

Da mesma forma que alguns dos 25 indicadores de qualidade não foram codificados (e.g., condição física, imagem, assiduidade) não surgindo assim nos resultados, foi necessário acrescentar novos indicadores (categorias) pois as codificações correspondentes não podiam ser incorporadas nas existentes. Apresentamos os novos indicadores de qualidade que definimos (nome da categoria e respetiva denominação) na Tabela 1, integrados na dimensão Pedagógica, por estarem relacionados com a especificidade inerente ao exercício de funções num âmbito peculiar (aula virtual).

Tabela 1.
Novos indicadores de qualidade, complementares ao estudo de Campos (2015)

Categoria (e definição)	
Autonomia	Um instrutor que permite liberdade ao praticante para realizar a AGF no local, data e hora que desejar, não dependendo de horários pré-definidos nem de deslocações.
Controlo da aula	Um instrutor que controla a forma e a intensidade com que os praticantes realizam a aula.
Questões técnicas	Um instrutor que domina e potencia questões técnicas relacionados com o som, <i>internet</i> , utilização do computador e mesmo a posição da câmara.
Relacionamento interpessoal	Um instrutor que estimula e proporciona relações de conexão e empatia com os praticantes, com grande envolvimento interpessoal durante a atividade.
Segurança	Um instrutor que privilegia a segurança dos praticantes, em relação ao estado dos equipamentos e materiais, pavimento e, especificamente no contexto pandémico, a questões relacionadas com a saúde pública.

A terceira fase compreendeu o tratamento dos dados, inferência e interpretação, ou seja, a captação dos conteúdos de todo o material recolhido. Para esta análise, denominada por análise categorial, apresentamos o número de fontes (F), que corresponde ao número de entrevistados que referiram a categoria, e o número de unidades de texto (UT), que corresponde ao número de vezes que essa categoria foi indicada pelos entrevistados.

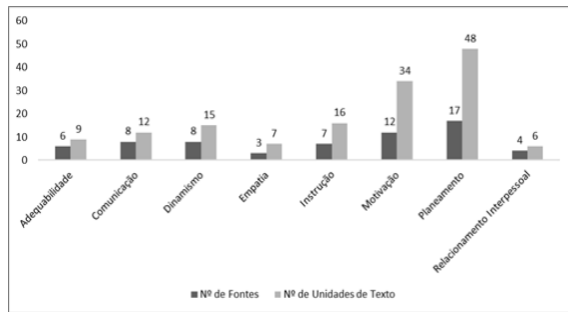
De forma a obter maior rigor em termos de conclusões, foi testada a fiabilidade inter (83.3%) e intra-codificador (85.1%), recorrendo ao índice de Bellack, com índices aceitáveis de acordo com Mendes et al. (2012).

Apresentação e discussão dos resultados

Iniciamos a apresentação e discussão dos resultados com os dados referentes aos indicadores de qualidade de uma AGF - objetivo a).

Quanto aos indicadores de qualidade de uma AGF, é possível destacar duas categorias que se evidenciaram: planeamento (F:17; UT:48) e motivação (F:12; UT:34) (Figura 1).

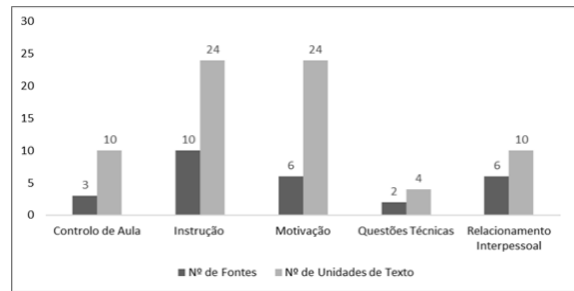
Figura 1. Indicadores de qualidade de uma AGF.



Os resultados estão em conformidade com a literatura (Campos et al., 2018; Franco et al., 2018), em concreto com o estudo de Campos (2015), que serviu de base para este trabalho. Em Campos (2015), resultado de 100 entrevistados, verifica-se que: o planeamento é o indicador de qualidade mais referenciado na dimensão Qualidade Técnica (F:61; UT:373); a motivação é o indicador mais referenciado (F:85; UT:434) das 25 categorias. Para melhor perceber o teor do codificado em cada uma das categorias, apresentamos alguns excertos retirados das entrevistas realizadas: (a) “construir uma aula que dê para toda a gente”; “saber dar opções”; “ser o mais inclusivo possível”: adequabilidade; (b) “conseguir perceber o que o instrutor está a dizer”: comunicação; (c) “ser dinâmico”; “ser extrovertido e animado”: dinamismo; (d) “para teres uma boa aula tens de te conectar com toda a gente”; “tens de conseguir chegar aos alunos”: empatia; (e) “fazer a correção com o toque”; “verificar se completa o ciclo de feedback”; “ensinar às pessoas a coreografia”: instrução; (f) “a aula deverá ser super divertida, super animada”; “tens de ter aquele ambiente, a energia”; “tens de puxar pelos alunos, cativá-los”: motivação; (g) “lógica na sua construção”; “exercícios bem selecionados”; “tem de ter as fases fundamentais”; “uma aula planeada, estruturada e adaptada quanto aos objetivos”: planeamento; (h) “tens de sentir que fazes parte daquele grupo”; “tens o contacto com as pessoas”; “estar na presença, em contacto com o outro é muito importante”: relacionamento interpessoal.

Quanto às características menos preservadas numa AGF virtual destaque para instrução (F:10; UT:24), motivação (F:6; UT:24) e relacionamento interpessoal (F:6; UT:10) (Figura 2).

Figura 2. Indicadores de qualidade menos preservados numa AGF virtual.

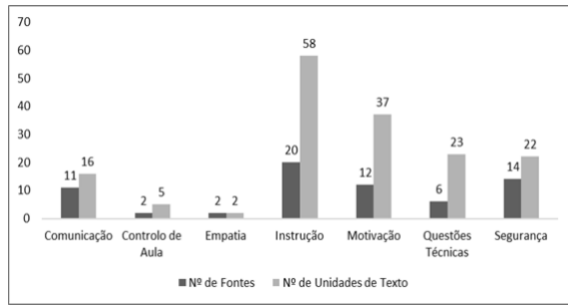


Na mesma lógica do descrito para o primeiro objetivo, para melhor perceber o teor do codificado em cada categoria, apresentamos excertos das entrevistas realizadas, referentes às categorias novas (controlo da aula, questões técnicas) que surgem nesta análise: (a) “não saber se a pessoa está a ser eficaz no treino”; “numa aula gravada, nunca se sabe para quem se está a dar as aulas”: controlo da aula; (b) “muitas quebras de imagem”; “muitas paragens”; “o posicionamento da câmara das pessoas nem sempre ajuda”: questões técnicas.

A instrução é uma das principais características de qualidade do instrutor, segundo vários autores (Cerca, 1999; González et al., 2005; Wininger, 2002) e reforçado por Campos (2015, p. 68): “o instrutor deve fornecer instruções claras, simples, objetivas e com objetivos diversos. A instrução pode ser: verbal, visual, cinestésica ou mista (através da conjugação destes vários tipos de instrução); dirigida a um único praticante, a um grupo de participantes ou todos os praticantes”. Torna-se claro o quão importante é a instrução e que, perdendo influência nas aulas à distância, a perceção de perda de qualidade será uma consequência natural. A motivação, pelo facto de ser o indicador de qualidade mais referenciado nos estudos de Campos (Campos, 2015; Campos et al., 2016; Campos et al., 2018; Campos et al., 2020), e o relacionamento interpessoal, igualmente referenciado nos mesmos trabalhos e em outros mais recentes (Franco et al., 2021, p. 63), menos presente nas atividades à distância, pelo “distanciamento e falta de empatia, dificuldade na correção, e falta de tocar”, por ser a dimensão com os índices de qualidade mais elevados, suportam a importância do contexto presencial. Por muito que seja o mesmo instrutor, os mesmos praticantes, a mesma aula (e.g., *Step*), a experiência a que todos os intervenientes são submetidos nunca é igual existindo características que se perdem e interferem de forma preponderante com perceção de qualidade dos praticantes.

Quanto ao objetivo (c), as vantagens das AGF presenciais são apresentadas na Figura 3.

Figura 3. Vantagens de uma AGF presencial.

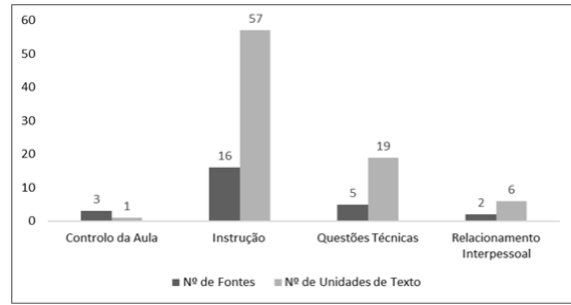


Destaque para: instrução (F:20; UT:58), indicada por todos os instrutores auscultados, o que corrobora o plasmado em Cerca (1999), Campos (2015), González et al. (2005) e Wininger (2002); segurança (F:14; UT:22), motivação (F:12; UT:37) e comunicação (F:11; UT:16). Segurança em concreto quanto à presença física e proximidade do instrutor aquando da realização da aula, que dá mais confiança na eventualidade de ocorrer algo menos positivo: “se me magoar, em casa não tenho o instrutor para me amparar”; “os materiais que tenho em casa não se comparam aos que utilizo no ginásio, estou sempre a escorregar”. Por sua vez, no que concerne às vantagens da aula virtual, a autonomia é a categoria que mais se evidencia (F:12; UT:41): “não tens de te deslocar para lado nenhum”; “podes fazer a aula a qualquer momento do dia”; “não tens um horário definido”, aspeto se coaduna com o plasmado em outros estudos (e.g., Liu et al., 2022).

Entendemos que efetivamente esta é a grande vantagem das aulas à distância, algumas assíncronas. Este formato dá possibilidade e a liberdade aos praticantes para consumirem o serviço quando realmente podem (ou querem). Os horários são controlados por eles que, consoante a sua disponibilidade, ou mesmo vontade, organizam a prática consoante os seus interesses e motivações, o que não seria possível se a sessão decorresse presencialmente, num horário e ginásio/*health club* comum a todos.

Por fim, em relação ao acompanhamento técnico (onde é mais eficiente), os resultados indicam claramente que é no contexto presencial, o que não surpreende dada a importância atribuída a esta variável (Santos et al., 2021) e os resultados obtidos em estudos anteriores (Franco et al., 2021). Quanto aos indicadores de qualidade que estão na base da sua opinião, a instrução é o que mais se destaca (F:16; UT:57) (Figura 4), o que mais uma vez corresponde ao apresentado por Cerca (1999), Campos (2015), González et al. (2005) e Wininger (2002).

Figura 4. Acompanhamento técnico numa AGF presencial.



Houve, no entanto, alguns entrevistados que frisaram que o acompanhamento técnico podia ser mais eficiente à distância, nas aulas virtuais, pela forma como a instrução era realizada no momento crítico provocado pela pandemia (F:3; UT:7). “Há pessoas que têm medo que tu vás corrigir, porque nós damos aulas sem máscara” foi dito por um dos inquiridos. Sendo igualmente mais seguro, não correndo riscos de saúde pública relacionados com a propagação do vírus, a instrução à distância (em segurança), neste caso é entendida como um aspeto que melhorou a intervenção do instrutor de AGF.

Conclusões

É possível concluir que numa aula presencial os indicadores de qualidade mais referenciados pelos instrutores são o planeamento e a motivação. Por sua vez, a instrução, a motivação e o relacionamento interpessoal são os indicadores menos preservados numa AGF virtual.

É possível afirmar que o instrutor de AGF apresenta mais vantagens no contexto presencial. Consta-se que o acompanhamento técnico é mais adequado (eficiente) numa aula presencial, devido ao facto de os instrutores referirem mais indicadores de qualidade neste tópico: controlo da aula, instrução, questões técnicas e relacionamento interpessoal. No entanto, devemos considerar a situação pandémica vivida naquele momento concreto, que obrigou a que a intervenção tivesse de ser feita à distância, a qual condicionou em grande parte a atuação do técnico, por exemplo na correção cinestésica via *feedback*.

Os resultados robustecem a importância do acompanhamento técnico presencial do instrutor de AGF, abordada por Franco et al. (2021), no âmbito do treino personalizado, e por Santos et al. (2021), no contexto específico das AGF. A conjectura pandémica fez com que os serviços fossem obrigatoriamente transformados e adaptados a uma nova realidade, no entanto e como demonstramos no presente trabalho, o contacto presencial *in loco* entre instrutor e praticante permite e continuará a permitir mais e melhores aprendizagens para todos. Em síntese permitirá a prestação de um melhor serviço, de um serviço com mais qualidade na ótica dos praticantes,

os quais se sentirão mais motivados, satisfeitos e predispostos para a prática.

Referências

- Baena-Arroyo, J., García-Fernández, J., Bernal-García, A., Lara-Bocanegra, A., & Gálvez- Ruíz, P. (2016). El valor percibido y la satisfacción del cliente en actividades dirigidas virtuales y con técnico en centros de fitness (Perceived value and customer satisfaction in directed virtual activities and with a technician in fitness centers). *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 219-227.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (Content analysis). Edições 70.
- Campos, F. (2015). *A qualidade do instrutor de atividades de grupo de fitness* (The quality of fitness group activities instructor) [Tese de doutoramento não publicada]. UTAD.
- Campos, F., Silva, D., Gonçalves, D., Bronze, J., Vicente, L., Santos, R., Damásio, A., Franco, S., & Simões, V. (2018). Motivos para a prática e importância atribuída no âmbito do fitness (Reasons for the practice and importance attributed in the field of fitness). *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(2), 6.
- Campos, F., Simões, V., & Franco, S. (2016). A qualidade em atividades de grupo de fitness: Construção e validação do questionário “Qualidade do Instrutor de Fitness - Atividades de Grupo (QIF-AG)” (Quality in fitness group activities: construction and validation of the questionnaire “Qualidade do Instrutor de Fitness - Atividades de Grupo (QIF-AG)”. *Revista Psicologia*, 30(1), 37-48.
- Campos, F., Simões, V., & Franco, S. (2020). A qualidade do instrutor em atividades de grupo de fitness (Instructor quality in fitness group activities). In S. Franco & V. Simões (Eds.), *Pedagogia do fitness - Contributos para a intervenção dos profissionais* (pp. 7-29). Omniserviços.
- Cerca, L. (1999). *Metodologia de ginástica de grupo* (Group gym Methodology). Manz.
- Eickhoff-Shemek, J., & Topalian, T. (2022). Virtual fitness programs: Safety and legal liability issues to consider. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 26(1), 48-51.
- Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo* (Content analysis). Líber Livro.
- Franco, S. (2020). Profissionais de fitness: Enquadramentos (Fitness Professionals: Frames). *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 4-9.
- Franco, S., Paterno, R., & Ferreira, M. (2021). O treino personalizado antes e após a pandemia COVID-19 (Personalized training before and after the COVID-19 pandemic). *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(5), 63.
- Franco, S., Valagão, A., Silva, B., Sousa, J., Silva, J., Campos, F., Damásio, A., & Simões, V. (2018). Importância atribuída aos indicadores de qualidade dos instrutores (Importance attributed to instructors' quality indicators). *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(2), 5.
- Frey, J., & Oishi, S. (1995). *The survey kit: How to conduct interviews by telephone and in person*. SAGE.
- González, I., Erquicia, B., & González, S. (2005). *Manual de aeróbica y step* (Aerobics and step manual). Paidotribo.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo* (Qualitative research and content analysis). Principia.
- Liu, R., Menhas, R., Dai, J., Saqib, A., & Peng, X. (2022). Fitness apps, live streaming, workout classes, and virtual reality fitness for physical activity during the COVID-19 lockdown: An empirical study. *Frontiers in Public Health*, 10, 852311.
- Melo, R., & Campos, F. (2021). Os operadores de fitness: As diversas tipologias caracterizadas pela sua oferta e procura (Fitness operators: the various typologies characterized by their supply and demand). In F. Campos, R. Melo & R. Mendes (Coords.), *Fitness e atividades de ginásio. Guia para profissionais* (pp. 278-297). LIDEL.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física (Observation as an instrument in the evaluation process in physical education). *Exedra*, 6, 57-70.
- Nyenhuis, S., Greiwe, J., Zeiger, J., Nanda, A., & Cooke, A. (2020). Exercício e preparação física na era do distanciamento social durante a pandemia de COVID-19 (Exercise and fitness in the era of social distancing during the COVID-19 pandemic). *The Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice*, 8(7), 2152-2155.
- Santos, R., Sousa, S., Simões, V., Franco, S., Martins, F., Damásio, A., & Campos, F. (2021). Importância atribuída aos motivos de prática, qualidade dos serviços e qualidade dos instrutores (Importance attributed to reasons for practice, quality of services and quality of instructors). In F. Campos, R. Melo & R. Mendes (Coords.), *Fitness e atividades de ginásio. Guia para profissionais* (pp. 323-330). LIDEL.

- Silva, A., & Fossá M. (2015). Análise de conteúdo: Exemplos de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos (Content analysis: Examples of technique application for qualitative data analysis). *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Simões, M., & Furtado, G. (2021). Avaliação, prescrição e wearable technology (Evaluation, prescription and wearable technology). In F. Campos, R. Melo & R. Mendes (Coords.), *Fitness e atividades de ginásio. Guia para profissionais* (pp. 63-72). LIDEL.
- Winger, S. (2002). Instructors and classroom characteristics associated with exercise enjoyment by females. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), 395-398.

Effects of SARS-CoV-2 on psychological well-being of Portuguese and Czech basketball athletes

Teresa Silva Dias¹, Katerina Jurková², Luís Parente³, Diogo Silva Dias⁴, Pavel Slepicka²

¹Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, Portugal.

²Faculty of Physical Education and Sport, Charles University, Prague, Czech Republic.

³School of Life and Environmental Sciences, University of Trás os Montes e Alto Douro, Portugal.

⁴Faculty of Education and Psychology, Católica Portuguese University, Portugal.

Keywords

COVID-19 effects; sports; athletes; emotions; coping strategies.

ABSTRACT:

The coronavirus pandemic affected the whole sports world, including young athletes who were prevented from actively participating in training and competitions. The purpose of this paper is to understand, from the athlete's perspective, the effects of government restrictions in sports due to the SARS-CoV-2 pandemic on athletes' psychological well-being in two different contexts: Portugal and the Czech Republic. This study used a qualitative approach to interview eight basketball athletes from Portugal and eight from the Czech Republic aged 13 to 19 years old, with at least one boy and one girl from each age group. The interviewed athletes referred to changes in their daily routines, identified different emotions in each stage of the development of the pandemic situation, and described some coping strategies that they were able to use to face this situation. The practical implications of this research include recommendations for specific coping strategies in emergencies to improve psychological well-being in young athletes.

Palavras-Chave

Efeitos COVID-19; desporto; atletas; emoções; estratégias de coping.

Efeitos do SARS-CoV-2 no bem-estar psicológico de atletas de basquetebol portugueses e checos

RESUMO:

A pandemia provocada pelo coronavírus afetou todo o mundo desportivo, incluindo os jovens atletas que foram impedidos de participar ativamente em treinos e competições. O objetivo deste artigo é compreender, na perspetiva do atleta, os efeitos das restrições governamentais no desporto devido à pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 no bem-estar psicológico dos atletas em dois contextos diferentes: Portugal e República Checa. Este estudo recorreu a uma abordagem qualitativa com a realização de entrevistas a oito atletas de basquetebol de Portugal e oito atletas da República Checa, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, sendo contemplado pelo menos um rapaz e uma rapariga de cada grupo etário. Os atletas entrevistados referiram alterações nas suas rotinas diárias, identificaram diferentes emoções em cada fase do desenvolvimento da situação pandémica e descreveram algumas estratégias de coping que foram capazes de utilizar para enfrentar esta situação. As implicações práticas desta investigação incluem recomendações de estratégias de coping específicas em situações de emergência para melhorar o bem-estar psicológico dos jovens atletas.

Effects of SARS-CoV-2 on psychological well-being of Portuguese and Czech basketball athletes

The SARS-CoV-2 pandemic has imposed severe restrictions on people's behavior worldwide (Hale et al., 2020), including sports.

In Czech Republic (CZ), sports stopped due to government regulations in March 2020 and were banned until May 2020. The 2019/2020 season was not completed, and the results for the season were determined according to the ranking at the stoppage time. This applied to all age and performance categories in CZ basketball. The opportunity to practice was again provided in May 2020. In September 2020, athletes could also play matches. However, in mid-October 2020, sports were suspended again due to the second pandemic wave. The difference from the spring ban during the first wave of the pandemic is that professional adult athletes could practice and compete during the fall/winter but under strict hygiene conditions and regular testing for the presence of SARS-CoV-2. From mid-October 2020 to March 2021, youth categories in CZ have been unable to practice or compete.

In Portugal, as in CZ, sports activities closed on 11 March 2020; however, the situation with positive developments at the national level allowed the gradual re-opening plan established in April 2020 to allow the resumption of collective sporting activities played indoors (including basketball) to be allowed from June 2020 by classifying sports according to risk levels (high, medium, and low) and by presenting contingency and mitigation plans prepared by each sports entity. The resumption of sports activities in Portugal between June 2020 and January 2021 allowed athletes to recover from some training routines; however, the sports season that began in September (20/21 season) no time resembled those in previous years: some competitions were resumed in the women's and men's divisions at the level of the senior teams, but the competition was vetoed at the training levels for prevention reasons. The federations of the collective modalities (basketball, volleyball, handball, roller hockey) contributed to a joint effort to negotiate an urgent return to training and competitions (even if under specific conditions), identifying a set of physical and emotional health situations that involved athletes at different ages and levels (DGS, 2020).

In a concerted action between the World Health Organization (WHO), the United Nations (UN), and different international sports entities (e.g., the Olympic Committee), all sports activity (e.g., tournaments, competitions), as we have already described in the case of both countries, has been suspended or severely limited, leading to significant changes in athletes' daily routines and physical and

emotional health, making them more susceptible to stress, anxiety, and depression.

Some studies have already reported that these abrupt changes in daily routines, together with the social and environmental constraints that inhibited the practice of physical exercise and the uncertainty about the return to sport and competition, had a negative impact on the mental health of athletes (Mehrsafar et al., 2020; Szczypinska et al., 2021). Indeed, the consequences of these measures have prompted the need to explore how athletes feel, what strategies they use to cope with their emotions, and how this subjective experience affects their psychological well-being.

Psychological well-being, emotions, and coping strategies

Psychological well-being is related to the development of human potentialities and the search for self-realization and purpose in life (Delle Fave et al., 2013). It combines feelings of personal satisfaction and the ability to pursue individual values and goals with an executive function that allows the individual to be the agent of the process between idealizing and realizing (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Ryff's multidimensional model (1989) was developed based on two pillars: (i) the awareness that well-being cannot merely be described by medical or biological indicators and (ii) the fact that no psychological theory at its development was sufficiently comprehensive and representative to assess well-being globally. This model differs from previous models due to its multidimensionality and it consists of six categories/dimensions: self-acceptance, personal growth, positive relationships with others, mastery over the environment, autonomy, and purpose in life. It provides a powerful framework for analysing and organising one's life and generates ideas about how to live better.

Several studies have established a relationship between sports and psychological well-being, reporting a fundamental connection between physical activity, physical well-being, and psychological well-being (e.g., Lawton et al., 2017; Snyder & Spreitzer, 1974). The practice of sports, if performed regularly and focused, can lead to an improvement in the quality of life. In the case of young athletes, the motivational climate of sports (or the lack of it) is a significant factor in their psychological well-being. This climate is characterized by autonomy, a focus on mastery, intrinsic life goals, motivation, and an ability to deal with adverse contexts by developing a positive view of oneself. This leads to psychological well-being, understood as vitality levels and positive affect (Ryan & Deci, 2000).

Lazarus's cognitive-motivational-relational theory of emotion (CMRT; 1991, 2000) has been one of the main approaches used in research on the theme of emotions in a sports context. This theory highlights

that emotions reflect a relationship between the characteristics of individuals (i.e., cognition), their motivations, and the relationship of these two components to the environment. It allows a better understanding of emotional phenomena, as it allows relatively simple access to the processes of meaning that the athlete attributes to the different encounters that take place between the individual and the environment (Dias et al., 2012; Hanin, 2007; Jones, 2003; Lazarus, 1991, 2000; Martinent et al., 2015; Neil et al., 2011).

For Lazarus (1991, 2000), there are two processes of cognitive assessment: primary cognitive evaluation and secondary cognitive evaluation.

Primary cognitive evaluation is an assessment of a personal nature that always presupposes an analysis of the damage and benefits that the context may present (Dias et al., 2012). The CMRT highlights three components of primary cognitive evaluation: (a) relevance of objectives, (b) congruence of objectives, and (c) type of ego involvement. This process develops in the individual perception of threat or challenge, depending on the approximation or departure of the relational meaning with his well-being.

Secondary cognitive evaluation takes place after the athlete assesses the situation as a threat, trying to manage the situation and analyze whether he or she presents competencies to be successful in the specific environmental situation (Dias et al., 2012). Lazarus (2000) highlighted three components of secondary evaluation: a) guilt/credit, b) coping potential, and c) future expectations regarding mastery.

Some studies presented consistent results on the relationship between primary and secondary cognitive evaluations and the discrete emotions experienced by athletes (Martinent et al., 2015). They sought to relate the six components of cognitive assessment and emotions such as anger, anxiety, guilt, happiness, pride, hope, sadness, and shame.

To understand which resources subjects could use to change the relational meaning of a situation or which resources could be available for a well-being approach, the CMRT suggests two types of coping: (1) problem-centered, where the person seeks to alter a particular relational meaning and (2) emotion-centered, where the person tries to find resources to deal with emotions (Dias et al., 2012; Lazarus, 2000; Tamminen, 2013).

After several suggestions on the categorization of coping processes (e.g., Folkman, 1984; Nicholls and Polman, 2007; Roth & Cohen, 1986,) identified five coping dimensions: 1. problem-centered; 2. emotion-centered; 3. avoidance coping; 4. approximation coping; and 5. evaluative coping.

Some studies suggested that athletes with greater mental strength more frequently use problem-centered coping strategies and less frequently use avoidance coping (Carver & Scheier, 1998; Lazarus, 1991; Nicholls et al., 2012).

The COVID-19 pandemic has hit all substrates of society hard, and team sports have been no exception. Even though most teams tried to remain active in some way even during the ban due to the pandemic (Peña et al., 2021), in this study we will try to find out what effects the pandemic had on the psychological well-being and emotions of the athletes and what coping strategies were used strategies for athletes to cope with possible changes in well-being and emotions. As stated in the study by Jukic et al. (2020) this period can be considered an ideal situation to reevaluate and reorganize personal life and value system.

Method

This study employed qualitative research methods using a multicase study approach to achieve the greatest possible understanding of a certain social object in its complete uniqueness and complexity (Hendl, 2005). The object of study was the emotional experiences of young basketball players who could not participate in their usual sports due to the pandemic. This study explored the possible causes, determinants, factors, processes, and experiences related to the event. The main research question was focused on what emotions young athletes experience when they cannot perform or compete in their usual sports due to a pandemic and how they deal with these emotions.

The use of qualitative methodologies, such as interviews, allows to focus on the process (Trickett, 2009), instead of the results, and “promotes the interaction and interdependence between scientific knowledge and non-scientific knowledge” (Santos, 2007, p. 26).

Research objectives

Considering the literature review, the research objectives were to identify the most common and most experienced emotions in athletes banned from playing sports; explore coping strategies for these emotional experiences; and determine possible coping strategies.

Based on these primary goals, we defined the following research questions:

- How did athletes perceive their psychological wellbeing to be affected by the pandemic restrictions?
- How did the emotions of athletes change throughout the pandemic?
- How did young athletes deal with all these feelings?

Instruments

The interviews included approximately five global, open-ended questions allowing participants to speak openly about their experiences and emotions. Secondary issues were defined for each global issue to guide the participants to deepen and critically

reflect on their experiences: (1) How do you perceive the whole situation regarding the pandemic? (e.g., What bothers you the most about the whole situation?); (2) How has the situation affected your sports practice? (e.g., How was your club organized during the pandemic?); (3) What do you miss most about your previous sports life? (e.g., Do you miss physical activity, personal contact, etc.?); (4) Do the restrictions on your sports life have any positive effects on you? (e.g., Do you devote more time to school?); (5) Would you like everything to return to its original state? (e.g., Is there something you would like to keep as a new habit you developed when you could not do sports?).

The interviews provided an overview of the internal experiences of respondents, specifically how they perceived individual situations and how they interpreted this unique perception, i.e., how specific events affected their thoughts and feelings. The structure of the interview was created by the authors anew, based on the research objectives.

Participants

The participants were 16 basketball athletes, with at least one girl and one boy for each year: under 15, under 17, and under 19. One-half of the participants were from Portugal, and the other half were from CZ. The sample was a convenience sample, which included athletes from three clubs in Portugal and three clubs in the Czech Republic in each age group. Only one selection criterion was considered together with the athletes: it was ensured that all athletes had participated in national competitions in their country before the pandemic and stopped playing sports because of the pandemic. Table 1 clearly shows participants from all categories and both countries. They are indicated by their initials, which we use to denote individual statements in the study results.

The age range of the participants was chosen for a more diverse range of the sample. We chose the designations U15, U17 and U19 for better clarity according to the international designation of the FIBA basketball federation.

Data collection and ethical considerations

The interviews were conducted between January and March 2021 by the authors of this manuscript in the same way in both countries. The participants from both countries conducted the interviews in their native language, which lasted about 30-40 minutes. The interviews were audio-recorded, transcribed, translated, and analyzed using the NVivo program. This study was approved by the faculty committee of ethics in both countries. Each participant provided informed consent. In both countries, parents authorized participation for every participant under 18.

Table 1.
Study participants

Categories nationality	Portugal	Czech Republic
U15	PT, A.M., 13 YO, male PT, S.R., 14 YO, female	CZ, K.J., 14 YO, female CZ, J.Z., 14 YO, male
U17	PT, M.A., 16 YO, female PT, R.R., 15 YO, female PT, G. M., 16 YO, male	CZ, C.L., 16 YO, male CZ, O.H., 16 YO, male CZ, K.B., 16 YO, female
U19	PT, G.M., 17 YO, male PT, J. S., 18 YO, male PT, T.U., 17 YO, female	CZ, Š.F., 18 YO, female CZ, M.Š., 18 YO, male CZ, FS, 18 YO, male

Data analysis

To determine the psychological or emotional state of the participants, we used content analysis, adopting categories proposed by previous authors regarding well-being and emotions and being sensitive to emergent categories in the participants' discourses. Despite this sensitivity, no inductive category emerged in the end. We think this is because the interview was structured especially for the answers to the research objectives, i.e., all the categories that we created deductively.

The procedure's main idea was to define each category based on the theoretical background (Ryff's multidimensional model of psychological well-being and Lazarus's CMRT) and research questions. The category definitions and rules for distinguishing different categories were formulated based on the theory and material, completed step by step, and then were revised within a feedback loop in the analysis process; the categories were eventually reduced to main categories and checked for their reliability (Mayring, 2000; Saladana, 2012).

When analyzing the data using NVivo 12, we selected "strong statements" from participants representing the given categories. We classified these statements into the given categories and present selected ones in the results. The categorization is indicated in Table 2

Table 2.
Categorization

Categories	Properties
1. Athletes, Sports Adaptations and Restrictions	Athletes refer to and reflect on the rules and measures taken in each country in the pandemic situation and some impacts on their lives.
2. Effects on Psychological Well Being (based on Ryff, 1989)	Athletes report social quality of life indicators, considering one or more dimensions.
2.1. Autonomy	Be self-determined and independent and evaluate personal experiences according to their own criteria.
2.2. Self-acceptance	Possess a positive attitude toward oneself and accept multiple aspects of one's personality.
2.3. Personal growth	Perceive continuous personal development and be open to new experiences.
2.4. Purpose in life	Have a sense of direction, purpose, and goals in life.
2.5. Positive relationships with others	Have warm, safe, intimate, and satisfying relationships with other people.
2.6. Environmental domain	Have competence in manipulating the environment to satisfy personal needs and values.
3. Emotions	
3.1. Positive	Emotions that athletes experienced because of the pandemic, positive or negative.
3.2. Negative	
4. Coping Strategies	Strategies that help athletes overcome or better cope with the emotions they experience during a pandemic.

Results

Athletes perceived the pandemic differently between the spring of 2020 and when the global pandemic began to worsen. Throughout the description of the results, we will try to illustrate this evolution in the perceptions of athletes in all categories of analysis.

Athletes, sports adaptations, and restrictions

The first lockdown was characterized by the absence of deliberate sports activities. This situation left athletes feeling impotence and injustice in the face of the total shutdown of sports. The total stoppage of in-person sports activities resulted in clubs needing to

adapt to the rules and maintain training and contact with athletes, although at a distance. From the participants' perspective, the club's adaptation to the rules was important during the first lockdown. This work allowed the team to maintain contact, allowing strong adherence to the programs implemented by coaches.

(PT, G.M., U19) The work of the coaches was very well developed. They played a very important role in this phase. They were the ones who tried to keep us connected (...) In general, everyone joined, and I think the result was positive.

The athletes reported that coaches developed distance training programs that they proposed for each athlete to stay active at home. These programs were focused on physical preparation and showed similar regularity and approximate duration as training in person.

(CZ, F.S., U19) We could not meet in person, but the coaches sent us a schedule of weekly practices, which we had to complete. Then, we had morning fitness three times a week with a normal camera. And then I think they called us once or twice and asked about the situation in general. So, there was some contact, but nothing personal.

Over time, coaches organized themselves and exploited the online platforms' potential and the resources clubs provided. The training plans became more diversified and started considering other aspects of the athletes' preparation, such as strengthening teamwork, exchanging experiences with other clubs, training with reference sports agents, incorporating physical training sessions and yoga sessions, and attending workshops with psychologists or nutritionists.

However, the athletes reported feeling uncomfortable because the applied rules affected physical contact in sports practice, resulting in the absence of competition. Interestingly, this fact was associated with the abandonment of the sport.

Effects on psychological well-being

One of the specific objectives of this study was to determine the influence of the constraints caused by the rules in force on the psychological well-being of the participants. In this section, we explore athletes' perceptions of their psychological well-being considering the six indicators proposed by Ryff's model.

Autonomy

During the lockdown, athletes referred to adapting routines and time management to the current context as essential factors for achieving well-being. Through the participants' narratives, it is perceived that these processes took place autonomously and consciously

and in different contexts of life, namely, in relation to school and sports practice.

(PT, G.M., U19) The quarantine also allowed me to organize. I didn't wait until the last minute to deliver the school papers, and it seemed that I gained more free time... it served me at home to gain some motivation to not be too stationary and to be more and more active.

In fact, in several narratives, the participants recognized they became more autonomous and independent in carrying out activities that were usually suggested or organized by close adults.

Self-acceptance

Athletes reported that, during the lockdown, they sought to have a positive attitude toward themselves and the pandemic situation, both in sports and in other aspects of their personal lives. They sought to accept the limitations imposed by the quarantine, also characterizing these limitations as a resource to deal with situations that have decreased their well-being.

(PT, G.M., U19) Yes, I'm not so frustrated in the end, but I will always remember when it went well, but it could have gone much better. But okay, that's what I say, I think it's going to serve me as a little motivation for now and then to always have this thing in my head that I must enjoy it while it lasts.

Personal growth

The lockdown allowed the participants to experience a different context, providing opportunities for personal growth. In this way, the participants referred to aspects such as time to take care of themselves, free time, organization, dedication to new interests (such as music and historical documentaries), new sports (contactless or individual sports), reflection and creativity and, essentially, responsibility for oneself and others.

At the same time, athletes referred to the difficulty they felt in self-assessment due to the absence of sports with competition.

(CZ, O.H., U17) I miss not getting better. When I think about it, it's hard. Just as I can't compete with anyone right now, I don't know how I'm doing. I don't know if I've improved or not.

Purpose in life

Regarding the purpose in life indicator, the participants seem to consider that during the pandemic, many of their goals were suspended in various domains of their life, including sports. Several athletes said that the objectives of the sport remained the same as in the previous season since they did not have (nor did they know if they would have) a training and competition routine that would allow them to evolve at the technical or tactical level. Although some athletes pointed out that this lack of

definition of sports objectives would result in giving up and being discouraged with sports, other athletes showed resilience and security in their options and considered they would resume their goals as soon as training and games resumed with some normality.

(PT, T.U., U19) I think these negative emotions won't hurt me in practice because I know what I want, and my focus is there. But I think overall, this is going to have horrible consequences. Quits and people without motivation.

Positive relationships with others

Relationships with the others were another indicator addressed during the interviews. The athletes indicated that having Zoom training and some outdoor activities in pairs promoted satisfaction and joy, giving some sense of normality.

(PT, S.R., U15) The girls who screwed up kept doing it in Zoom practice, and it made me feel good... at the end of practice, with the team friends, we took pictures to remember the day. That was a thrill!

The increased time at home also allowed participants to spend more time with family. This aspect was identified as positive, even though some tension was cited with different individuals, namely, younger or older brothers.

Environmental domain

Through the athletes' narratives, a representation of the "Environmental Domain" subcategory was perceived. Notably, the rules in force during lockdown caused a reduced perception of control over environmental characteristics, making it impossible to carry out tasks that promoted well-being and creating feelings of ambiguity and emotional instability in the different contexts of athletes' lives.

(PT, M.A., U17) For example, I used to go to my grandparents for lunch every week, and now I can't go. I don't see them that much anymore. I walk by the door sometimes to say hello or something. But it's not the same thing. I feel bad for myself, but especially for those who are alone and limited to the space of their home.

Clubs developed tasks adapted to the pandemic situation, such as online training, trying to fill some gaps from the point of view of social routines and physical activity; however, the athletes reported feelings of discomfort and uselessness.

Emotions

The emotions category includes the participants' discourses regarding the emotions generated during the lockdown. Emotions were considered to have a positive valence when the emotions expressed well-being at the internal or external level in each athlete;

alternatively, emotions were considered to have a negative valence when associated with a lack of well-being. The expression of emotions referred to moments and experiences when athletes were in proximity to each other, essentially referring to the sports context and variables associated with it, such as coaches, the organization of the clubs, and the team.

Positive emotions

Regarding emotions with a positive valence, we identified **happiness, pride, respect, and tranquility** during online team meetings. Nevertheless, the athletes said that despite the changes imposed by the restrictive measures, the moment of return to face-to-face training was one of the most memorable moments of the season, and **happiness** was the most verbalized emotion.

(PT, T.U., U19) I remember well what I felt. We hadn't seen each other for a long time directly; we just saw each other by Zoom or calls. When we saw each other, it was great happiness, and we wanted to hug each other, but we could not.

Happiness and pride also appeared to be associated with the sense of mission when working for the same purpose; here, the athletes referred to the importance of clubs and teams for lives and their well-being.

It can also be verified that the cognitive evaluation processes associated with these emotions, which increased the participants' well-being, were associated with the activities performed in basketball during the lockdown and essentially to the moment of meeting with the team, even if in an online version.

Respect was an emotion with a very positive valence throughout the lockdown – the use of digital platforms and the consequent change in the pattern of social interactions made athletes unconditionally value the time together and the opinions and personalities of each team member.

(PT, R.R., U17) ... to be able to play various roles opens up the possibility for our colleagues to listen to our opinion and to be respected. It contributes to the respect within the team (...) I felt happy to know that we are being heard (...) I feel that my colleagues respect me, as I respect them and that's good.

Interestingly, **tranquility** was associated with an increase in leisure time caused by a decrease in contact with the sport modality.

Negative emotions

Emotions with a negative valence were more frequent than emotions with a positive valence, both in the periods of lockdown and throughout the year of the pandemic. The emotion with the most significant representation was **resistance**. This resistance is associated with the impossibility of training, the impossibility of competing, the impossibility of being

with friends, and essentially the **frustration** of perceiving the importance of contributing to the common good and yet having individualistic feelings.

(PT, T.U., U19) I felt angry because I wanted to be in the pavilion and couldn't. I just knew it was an evil that would contribute to the greater good. But of course, there was the feeling of wanting and not being able... and that made me feel pissed!

Although the frequency was lower, the athletes also felt **sadness and disappointment** during this phase of the pandemic. It appeared that the cognitive evaluation processes associated with these emotions, which decreased the participants' well-being, were predominantly associated with the constraints that made athletes unable to train, finish the championships, or have normal social relationships with the other members of the team, distorting even the concept of collective sports that these athletes practiced.

(CZ, C.L., U17) I'm sad that we can't play those matches, that we can't finish the competition and that everything is actually suspended. And we were looking forward to playing that season and to playing well...

Emotions with a negative valence were also associated with physical and relational contexts other than sports, as is the case of peers in school or close relatives, namely, grandparents or other individuals understood to be more fragile and isolated.

Other emotions were also mentioned, although with less frequency. This was the case for **anxiety, nostalgia, frustration, longing, discouragement, and fear**.

(CZ, J.Z., U15) So it honestly really sucks because I love basketball, and when my season is interrupted by such ... not futility ... but such a stupid thing and a piece of my career in those youth years, when I'm doing well... it's just stupid and annoying.

Coping strategies

To understand the way athletes dealt with the emotions arising from this pandemic period (with alternation between lockdown and restricted return to sports), an analysis of the interviews in this study was performed to identify coping strategies used by the athletes. There was a higher frequency of **problem-centered coping**, where participants sought to change the meaning of their relationships with a given situation, allowing increased well-being. Maintaining contact with colleagues on the team via video calls and messages through different social networks was a preferred strategy during this pandemic.

(PT, T.U., U19) Consciously, I don't think I thought of any strategy to appease my feelings. It

was felt that held on... only the calls I made to my colleagues, the meetings by Zoom, when we went to the street to throw some balls, these small moments made me feel that everything went by, and I felt better.

The most frequent strategy was searching for physical spaces that allowed contact with the basketball modality or sports activity. However, there were also many references to television (basketball series and games) and video games.

The participants also used **emotion-centered coping**, resorting to strategies of mental visualization and acceptance with associated positive thoughts.

(PT, J.S., U19) It reminded me several times of the moments we lived through at the time until the lockdown, memories of unity and team complicity and fun memories in moments of play.

Other times, emotion-centered coping involved just letting an emotion express itself.

(CZ, J.Z., U15) "Well, I try to keep those emotions inside me, but sometimes, I just explode and go to bed because I'm pretty pissed, and I don't want to vent it on anyone. So, I'd better go to bed and rest. But otherwise, I don't do anything with that anger, because I probably won't do anything with the situation; I won't help it in any way.

Although with low frequency, some athlete discourses suggested using **avoidance coping** to deal with potentially stressful events. For example, for emotions generated due to the absence of sports, the athletes sought to divert their thoughts to other situations to increase their well-being.

Regardless of the coping strategies adopted, athletes unanimously stated that physical exercise was the best strategy to overcome negative emotions and maintain psychological balance.

(CZ, Š.F., U19) "I do exercise to feel good and know that I am doing something for myself. It also helps my psyche, it's a partial relaxation. I go for walks to breathe fresh air; this is probably the best thing for my psyche. Otherwise, I cook, bake and try not to think about this crazy time. Basically, I turn off the television so that I don't hear the numbers of increases and deaths and the negatives that are around us."

Discussion and Conclusion

The experience of the pandemic radically changed athletes' lives, by changing their school, family, and social routines and interfering with all the factors defined as fundamental to their psychological well-being (Delle Fave et al., 2013; Keyes & Shmotkin., 2002; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008). In both countries, we can see that uncertainty and the unknown established by the disease triggered fears

and instabilities while promoting a civic sense of responsibility for individual and collective health. Initially, athletes reported positive emotions – due to the diminishing rate of work and as they were able to adapt to a primarily technological school and social experience – as well as the hope of a rapid resolution of the pandemic by a combination of efforts by the general population in both countries. They also highlighted positive aspects, such as the approach to family and the experience of new leisure activities.

However, as the pandemic's restrictive measures were maintained, athletes experienced more negative feelings (such as tiredness, disbelief, and frustration), in their narratives. These narratives primarily referred to the lack of social contact with their peers, but they encompassed all areas of the athletes' lives – one of the complaints was related to school and academic achievement, and the athletes realized that the level of learning in online education did not correspond to that in face-to-face learning.

The athletes expressed similar feelings about sports, although more intensely. At an early stage, the athletes reported the lack of training as a very negative consequence, not only from the physical activity aspect but also from the social aspect (being in a team and sharing an identity, a sense of belonging to sports venues, and a sense of mission in achieving goals for the sports season). They expressed feelings of frustration about the suspension of competitions and previous competition results. Considering the importance that sports have for psychological well-being, the pandemic situation had great importance for the psychological well-being of athletes due to the restrictions on practicing sports.

In the analysis of the indicators, proposed by Ryff's multidimensional model (1989), we can identify that the pandemic should positively impacted athletes' autonomy, self-acceptance, and personal growth. Autonomy and self-acceptance were referred to as achievements in different contexts of athletes' lives, such as sports (due to the willpower athletes developed in staying active in coach-led training as well as in individual training) and school (the ability to organize study and routines without close supervision by teachers). Like other studies (e.g., Sanchez et al., 2021), this study found that athletes who accepted measures imposed in the sports domain, to mitigate the pandemic, including social isolation measures, developed positive emotional states and were able to trigger interaction and solidarity between team members. Personal growth, on the other hand, has been positively associated with other life contexts, but not with the sports context – in the sports context, athletes believe they have not made progress or achieved their goals in this season. From the perspective of athletes, the purpose of life indicators was suspended. Effectively, all the goals they had set for their personal development and the team's development at the championship level remained unfulfilled. Regarding positive relations

with others, even though the participants referred to family relationships as positive, they considered this indicator to have affected them most negatively since they were inhibited from maintaining social relations with colleagues (especially teammates), at least in the way they had engaged in social relations until then. Relations of proximity and contact began to be mediated by social networks. The (non)environmental domain was another indicator of well-being that significantly interfered with athletes' lives given the constant changes to the rules in sports spaces. At the beginning of the 20/21 season, after a new lockdown, when the negative feelings of frustration and resistance intensified, and negative thoughts, physical and emotional tiredness, stress, anxiety, and depression levels also increased; some athletes started to show signs of burnout, as reported by other studies (Mehrsafar et al., 2020; Sanchez et al., 2021; Szczypinska et al., 2021). During the second lockdown, the narratives of the athletes clarified the importance of the clubs developing emotional regulation programs and having specialists who monitor the psychological well-being indicators of their athletes and help them maintain mental health during crises/emergencies. This result is closely aligned with other studies conducted during this pandemic with elite athletes, such as the study by Mehrsafar et al. (2020).

This study illustrated coaches' and clubs' attempts at adaptation during the pandemic. The organization of online training for physical preparation, socialization, or even the reinforcement of complementary areas, such as cognitive games, relaxation workouts, or awareness-raising actions with relevant people in the basketball world, was essential to maintain motivation and presence in the athletes' online workouts. Despite this effort, like other studies conducted with athletes (e.g., Sanchez et al., 2021), this study showed that the athletes with greater emotional resilience had access to equipment and/or sports spaces for physical activity. These athletes reported greater adaptation (conformity) and respect for the rules. In contrast, the results of our study showed that athletes who lacked motivation showed higher levels of stressful thoughts, more behavioral problems, and greater emotional upset (anger, fatigue, tension, and depression). Thus, the availability of some online sports equipment, along with the ability to continue practicing, appears to have been a protective factor against emotional stress, lack of motivation and behavioral problems, and greater respect for and adherence to anti-epidemic rules (e.g., Sanchez et al., 2021).

When considering the emotions that athletes expressed and the coping strategies they mobilized during the pandemic, according to Lazarus's CMRT (1991; 2000), it is possible to realize that, despite the sudden loss of sports in their lives, which imposed a threat to their mental well-being, the athletes were able to develop various strategies to protect their

mental well-being during the lockdown. The most represented coping strategy was problem-oriented, as in other studies conducted with athletes (Lazarus, 1991; Nicholls & Polman, 2007; Nicholls et al. 2012). With a positive attitude toward a stressful situation, such strategies were the main protective factors against the decline in mental well-being. In contrast, the results on the coping strategy of avoiding emotions were somewhat surprising, as this strategy was not reported as the most common but indeed was reported to a greater extent than we expected. This strategy is considered a risk factor for individual mental well-being (Babore et al., 2020), and we expected that it would not be used very frequently by young athletes. In general, however, the time when athletes could not play sports encouraged them to reflect on their sporting identity and to make life changes that protected their mental well-being for the rest of the lockdown and even after returning to sports (Woodford & Bussey, 2021).

The development of models of psychological intervention in the face of emergencies, such as a global pandemic, that emphasize individual intervention reinforces the need to address emotional/mental health and social support networks as essential for athletes. This study showed that training, support, and adherence to regular training routines appear to be valuable tools for preventing or reducing some of the harmful effects of isolation on an athlete's emotional well-being, as confirmed by other studies (e.g., Sanchez et al., 2021).

The practical implications of this research include recommendations for specific emergency management strategies to improve the well-being of young athletes. As in other studies (Szczypinska et al., 2021), our participants often dealt with the pandemic's stress using cognitive and behavioral coping strategies. We conclude that it would be suitable for the psychological support of athletes to focus on developing their coping strategies. It could be argued that it would be ideal to introduce training regimes and practices of healthy behavior during the pandemic crisis as everyday habits for health and well-being (Di Fronso et al., 2020). Furthermore, psychological interventions should focus on encouraging athletes to find positive aspects of experiencing a pandemic and activate them during training interruptions. We also recommend future research to explore how sports psychologists can provide adequate psychological support through online platforms. This should be dealt with primarily by individual federations, sports associations, or a ministry designated for that purpose. The relevant ministry should consider future prevention strategies, like creating a specific working group. In short, in critical situations, health authorities and sports communities must set their priorities to maintain health and sporting activities. Of course, several aspects play an essential role in priority setting and

strategic planning, of which athletes' mental health is one (Mehrsafar et al., 2020).

This study provides preliminary evidence that lockdowns may have adversely affected the emotions, mental health, and life satisfaction of elite athletes, as well as the level of their training. Monitoring the psychological parameters of elite athletes and developing strategies to improve their mental health during a pandemic, or other crisis, should be further explored and given greater prominence (Mehrsafar et al., 2020). This research could potentially help sports organizations design support programs and plan to support athletes and coaches in future health crises.

Limitations of the study

Despite assuming an exploratory nature, the study presents a limitation that the participants were a convenience sample, not guaranteeing geographical dispersion in each country and, consequently, more clubs covered.

Considering the reality of basketball in Portugal and the Czech Republic as a very expressive sport due to the number of athletes it mobilizes in more than 50 clubs in each country, a more significant number of clubs with dispersed locations in each of the countries could make visible (or not) different national realities, guaranteeing the (non) similarity of the two countries and, eventually, having perceived differences in terms of the performance of the clubs with implication in the way in which the athletes experienced this pandemic time.

References

- Babore, A., Lombardi, L., Viceconti, M., L., Pignataro, S., Marino, V., Crudele, M., Candelori, C., Bramanti, S., M., & Trumello, C. (2020). Psychological effects of the COVID-2019 pandemic: Perceived stress and coping strategies among healthcare professionals. *Psychiatry Research*, 293, 113366, ISSN 0165-1781. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113366>
- Carver, C. C., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Delle Fave, A., Wissing, M., Brdar, I., Vella-Brodrick, D., & Freire, T. (2013). Cross-cultural perceptions of meaning and goals in adulthood: Their roots and relations with happiness. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 227–247). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-012>
- DGS (2020), Orientação nº 30/2020 de 29/05/2020, atualizada a 17/08/2021 <https://covid19.min-saude.pt/orientacoes/> [in Portuguese]
- Di Fronso, S., Costa, S., Montesano, C., Di Gruttola, F., Ciofi, E. G., Morgilli, L., Robazza, C., & Bertollo, M. (2020). The effects of COVID-19 pandemic on perceived stress and psychobiosocial states in Italian athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1802612>
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2012). The relationship between multidimensional competitive anxiety, cognitive threat appraisal, and coping strategies: A multi-sport study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 52-65. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645131>
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- GOV (2020). Government of the Czech Republic. Available online at <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vyhlaseni-nouzoveho-stavu-180234/> [in Czech].
- Hale, T., Webster, S., Petherick, A., Phillips, T., & Kira, B. (2020). *Data From: Oxford COVID-19 Government Response Tracker, Blavatnik School of Government*. Available online at: <https://covidtracker.bsg.ox.ac.uk/>
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in sport: Current issues and perspectives. In G. Tenenbaum & R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 31-57). Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch2>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Jones, M. V. (2003). Controlling emotions in sport. *The Sport Psychologist*, 17, 471-486. <https://doi.org/10.1123/tsp.17.4.471>
- Jukic, I., Calleja-González, J., Cos, F., Cuzzolin, F., Olmo, J., Terrados, N., Njaradi, N., Sassi, R., Requena, B., Milanovic, L., Krakan, I., Chatzichristos, K., & Alcaraz, P. E. (2020). Strategies and Solutions for Team Sports Athletes in Isolation due to COVID-19. *Sports*, 8(4), 56. <https://doi.org/10.3390/sports8040056>
- Keyes, C. L. M., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing Well-Being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Lawton, E., Brymer, E., Clough, P., & Denovan, A. (2017). The relationship between the physical activity environment, nature relatedness, anxiety, and the psychological well-being benefits of

- regular exercisers. *Frontiers in Psychology*, 8, 1058. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01058>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). Cognitive-motivational-relational theory of emotion. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport*. Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492596233.ch-002>
- Martinent, G., Ledos, S., Ferrand, C., Campo, M., & Nicolas, M. (2015). Athletes' regulation of emotions experienced during competition: A naturalistic video-assisted study. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4, 188–205. <https://doi.org/10.1037/spy0000037>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Mehrsafar, A. H., Gazerani, P., Moghadam Zadeh, A., & Jaenes Sanchez, J. C. (2020). Addressing potential impact of COVID-19 pandemic on physical and mental health of elite athletes. *Brain Behav Immun*, 87, 147–148. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.011>
- Neil, R., Mellalieu, S.D., Hanton, S., & Fletcher, D. (2011). Competition stress and emotions in sport performers: The role of further appraisals. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 460–470. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.02.001>
- Nicholls, A. R., & Polman R. C. J. (2007). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 25, 11–31. <https://doi.org/10.1080/02640410600630654>
- Nicholls, A. R., Polman, R. C. J., & Levy, A. R. (2012). A path analysis of stress appraisals, emotions, coping, and performance satisfaction among athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 263–270. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.12.003>
- Peña, J., Altarriba-Bartés, A., Vicens-Bordas, J., Gil-Puga, B., Piniés-Penadés, G., Alba-Jiménez, C., Merino-Tantiñà, J., Baena-Riera, A., Loscos-Fàbregas, E., & Casals, M. (2021). Sports in time of COVID-19: Impact of the lockdown on team activity. *Apunts Sports Medicine*, 56 (209). <https://doi.org/10.1016/j.apunsm.2020.100340>
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saladana, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sanchez, J., C., Alarcon Rubio, D., Trujillo, M., Penaloza Gomez, R., Mehrsafar, A., H., Chirico, A., Giancamilli, F., & Lucidi, F. (2021). Emotional reactions and adaptation to COVID-19 lockdown (or confinement) by Spanish competitive athletes: Some lesson for the future. *Frontiers in Psychology*, 12, 621606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621606>
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes (Beyond abyssal thinking: From global lines to an ecology of knowledge). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78(12), 3–46.
- Snyder, E. E., & Spreitzer, E. A. (1974). Involvement in sports and psychological well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 5(1), 28–39.
- Szczypińska, M., Samełko, A., & Guskowska, M. (2021). Strategies for coping with stress in athletes during the COVID-19 pandemic and their predictors. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.624949/full>
- Tamminen, K., & Crocker, R. E. (2013). “I control my own emotions for the sake of the team”: Emotional self-regulation and interpersonal emotion regulation among female high-performance curlers. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 737–747. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.05.002>
- Trickett, E.J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community contexts. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 395–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163517>

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Woodford, L., & Bussey, L. (2021). Exploring the perceived impact of the COVID-19 pandemic social distancing measures on athlete wellbeing: A qualitative study utilising photo-elicitation. *Front Psychol*, 12, 624023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624023>

O impacto neuropsicomotor da capoeira em pessoas com deficiência intelectual: um estudo de caso

Paulo Rocha¹; Antonino Pereira²; Mário Simim³
Ágata Cristina Aranha²

¹ Prefeitura Municipal de Fortaleza, Brasil.

² Universidade Trás-Os-Montes e Alto Douro – UTAD, Portugal.

³ Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil.

Palavras-Chave

*Desenvolvimento
Psicomotor;
Pessoas com
deficiência;
Capoeira.*

RESUMO

Em função dos avanços conquistados a nível de inclusão socioeducacional, buscamos compreender melhores estratégias para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual e do desenvolvimento (DID). Objetivo: Identificar qual o impacto neuropsicomotor que uma intervenção de capoeira promove em pessoas com DID. Métodos: estudo de caso, com uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. O local do estudo foi a Associação Pestalozzi de Fortaleza, Ceará – Brasil. Participaram 10 alunos com DID. Foi aplicado uma entrevista semiestruturada com os pais, professores e profissionais que acompanharam os participantes da pesquisa. As entrevistas foram analisadas pela análise de conteúdo de Bardin (2015) e seguiram as seguintes categorias: motricidade, aspectos psicológicos, aspectos sociais e aprendizagens escolares. Os impactos foram observados nos aspectos sociais, psicológicos e psicomotores de acordo com os pais, professores e profissionais entrevistados. Conclusão: Concluímos que um programa de intervenção com capoeira para pessoas com DID promove mudanças positivas nos aspectos neuropsicomotores.

Keywords

Psychomotor
development. People
with Disability.
Capoeira.

The neuropsychomotor impact of capoeira on people with intellectual disabilities: a case study

ABSTRACT:

Due to the advances made in terms of socio-educational inclusion, we seek to understand better strategies for the development of people with intellectual and developmental disabilities (IDD). Objective: To identify the neuropsychomotor impact that a capoeira intervention promotes in people with intellectual and developmental disability (IDD). Methods: case study, with an exploratory qualitative approach. The study site was the Pestalozzi Association in Fortaleza, Ceará – Brazil. 10 students with IDD. A semi-structured interview was applied with parents, teachers and professionals who accompanied the research participants. The interviews were analyzed using Bardin's (2015) content analysis and followed the following categories: motricity, psychological aspects, social aspects, and school learning. The impacts were observed in the social, psychological, and psychomotor aspects according to the parents, teachers and professionals interviewed. Conclusion: We conclude that an intervention program with capoeira for people with IDD promotes positive changes in neuropsychomotor aspects.

O impacto neuropsicomotor da capoeira em pessoas com deficiência intelectual: um estudo de caso

A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, reconhecida como Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI refere que as pessoas com deficiência gozam dos direitos civis, notadamente, o direito à vida. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). O processo de habilitação e de reabilitação que trata o artigo 14º deste documento ressalta o objetivo de desenvolver potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

A deficiência intelectual e do desenvolvimento (DID) apresenta como características principais a capacidade reduzida de raciocínio, que limita a capacidade do indivíduo em se adaptar nas atividades da vida diária. Essas habilidades que se encontram prejudicadas na pessoa com DID, também representa um nível baixo no desenvolvimento neuropsicomotor (Portes, 2020). De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2014), as características determinantes da DID estão nos déficits das capacidades mentais envolvidas com o raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Todas essas dificuldades relacionadas à DID causam prejuízos no funcionamento adaptativo, prejudicando a independência pessoal. Todas as atividades relacionadas à vida diária também seguem prejuízos na comunicação, socialização, aprendizagens escolares e autonomia. A consequência desses prejuízos é decorrente de uma lesão adquirida no período de desenvolvimento e que se relaciona aos aspectos neurocognitivos (APA, 2014).

Nesse sentido, abordamos o tema da Capoeira como um instrumento possível de estimulação do desenvolvimento das pessoas que se encontram nesse diagnóstico. Para Gonçalves (2019), os aspectos psicomotores são compreendidos como estudo do indivíduo por meio do movimento. Nessa perspectiva será analisado como o indivíduo desenvolve as suas capacidades neuropsicomotoras através de uma intervenção com a capoeira.

Alguns estudos têm buscado compreender o desenvolvimento psicomotor de pessoas com DID por meio de atividades com dupla tarefa (Kachouri, 2020), com treinamento de realidade virtual (Wang et al., 2021), ou com reabilitação motora (Cantone et al., 2018), contudo, a inovação e relevância da pesquisa está em compreender como esse desenvolvimento acontece por meio de um programa estruturado de capoeira.

Assim, objetiva-se a identificação do impacto neuropsicomotor de uma intervenção com a capoeira em pessoas com DID. Para melhor guiarmos essa atividade investigativa, formulou-se a seguinte questão: Quais os impactos de um programa de capoeira no desenvolvimento neuropsicomotor de pessoas com DID? A hipótese estabelecida é a de que existem benefícios em nível de motricidade, aspectos psicológicos, sociais e escolares.

Método

Participantes

Para esta pesquisa foram escolhidos 10 alunos com DID entre crianças (06 – 10 anos), jovens (13 – 14 anos) e um adulto (34 anos). Participaram da pesquisa nove pais (designado no estudo pela letra “R”), quatro professoras com formação em Pedagogia (denominado no estudo pela abreviação (Prof) e dois profissionais (designado no estudo pela letra “P”), uma Fisioterapeuta, e uma Psicóloga.

Foi considerado como critério de inclusão o diagnóstico em DID e a participação ativa nas atividades da instituição. Para responder as entrevistas foram incluídos os pais dos alunos, que participaram do programa de capoeira, os professores que atuavam diretamente com os alunos e os profissionais que atendiam semanalmente os participantes da pesquisa.

Instrumento

Foi realizada uma entrevista semiestruturada contendo questões sobre o desenvolvimento da motricidade, dos aspectos psicológicos, aspectos sociais e aprendizagem escolar. O guião de entrevista foi organizado em quatro questões (uma para cada categoria) sobre os aspectos de motricidade, aspectos psicológicos, aspectos sociais e aprendizagens escolares. É possível perceber a organização das questões no exemplo a seguir:

“Em seu entender, depois de terminado o programa de capoeira, verificou algum tipo de mudança/melhoria no(a) seu(sua) filho(a) em termos da motricidade? Justifique”.

A primeira versão do guião de entrevista foi submetida a dois peritos especializados em pesquisa qualitativa e elaboração de entrevistas, para apreciação e considerações sobre a pertinência das questões elaboradas. Com as orientações e sugestões dos peritos, foram elaboradas questões mais objetivas para melhor entendimento dos sujeitos a serem entrevistados. Com isso, foram retirados termos técnicos sobre a construção das questões, e chegou-se numa versão final do guião de entrevistas.

Após esse momento, decorreu-se um período de entrevistas-piloto para adequação e possíveis ajustes no instrumento. Foram entrevistadas duas pessoas: uma professora e uma mãe, ambas da mesma instituição onde aconteceu a pesquisa, que foram escolhidas por representarem características

semelhantes aos sujeitos da pesquisa. As participantes dessa entrevista-piloto não fizeram parte dos entrevistados no estudo principal, sendo esta participação restrita a adequação do roteiro de questões dos guilões.

Com a entrevista-piloto, seguiu-se mais uma análise dos peritos sobre as transcrições da entrevista para adequação, ajustes e posterior validação do instrumento. Depois de realizados pequenos ajustes sugeridos pelos peritos, surgiram as versões finais dos guilões de entrevistas.

As questões relacionadas à motricidade seguiram o que propõe Fonseca (2018) sobre os fatores psicomotores (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção de corpo, estruturação espaço temporal, praxia global e praxia fina) e Feuerstein (2014) sobre o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem mediada. Em relação aos aspectos psicológicos, as questões apoiaram-se nos estudos de Giacobbi et al. (2008), Muraki, et al. (2000), Silva e Elias (2020). Para as questões sobre os aspectos sociais foram referência para a construção dos itens: Blinde e McClung (1997) e Fonseca (2018). As questões que buscaram informações sobre as aprendizagens escolares se apoiaram em Fonseca (2018) e Feuerstein (2014).

A entrevista foi realizada com os pais, professores e profissionais da instituição Pestalozzi, logo após ao término do programa de intervenção com a capoeira. Para esse momento, foi reservada uma sala e as entrevistas foram conduzidas individualmente em horários diferentes, para cada um dos sujeitos da pesquisa.

Procedimentos

Foram realizadas as intervenções com a capoeira durante o período de dois meses, (agosto e setembro de 2021) com duas sessões por semana de prática, totalizando dezesseis encontros com os referidos participantes da pesquisa. Cada sessão teve uma duração aproximada de 50 minutos. Estas sessões foram orientadas pelo primeiro autor desta pesquisa que também é praticante de capoeira. Os participantes tiveram sua identidade preservada, e a possibilidade de desistir a qualquer momento do estudo, não sofrendo nenhum risco ou dano físico, mental ou social.

Tratamento dos dados

Para análise dos dados foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2015). A etapa de análise compreendeu a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados com inferência e a interpretação. Cada fala foi devidamente submetida a essa análise e realizada as etapas de acordo com Bardin (2015). Na fase de pré-análise foram sistematizadas as ideias preliminares com uma leitura geral das respostas dos entrevistados. Essa primeira etapa estabelece indicadores para a compreensão dos dados coletados. Em seguida, foi realizada a

exploração do material com a codificação dos trechos mais significativos e recorrentes para a criação das categorias e subcategorias. Na sequência foi realizada a inferência com o esforço de compreensão dos resultados obtidos e a sua devida interpretação, que caracteriza a última fase de análise.

A pesquisa foi realizada logo após a aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Ceará – UFC/Brasil. A coleta de dados aconteceu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

Resultados

Os resultados das entrevistas serão apresentados por meio de tabela, de acordo com a organização da análise de conteúdo de Bardin (2015), seguindo o surgimento das categorias e subcategorias criadas a partir das respostas dos entrevistados e a frequência das subcategorias.

A partir das entrevistas realizadas com os pais, professores e profissionais, obtivemos a criação de quatro categorias e doze subcategorias, que serão apresentadas a seguir:

Motricidade: correspondente às perspectivas de melhorias nos aspectos de habilidades psicomotoras que deram origem às subcategorias: Atividades da Vida Diária – AVD’s, Segurança locomotora e liberdade motora. Aspectos psicológicos: relacionados ao impacto da capoeira no desenvolvimento interpessoal dos alunos com as subcategorias de autoestima, confiança e engajamento nas aulas. Aspectos sociais: correspondente às percepções dos entrevistados sobre a melhoria na socialização dos indivíduos e as respectivas subcategorias de regulação do comportamento, independência social e compartilhar. Por fim, a categoria Aprendizagem escolar: correspondente aos processos de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo e as subcategorias vontade de aprender, modificabilidade cognitiva e motivação.

Tabela 1. Categorias e subcategorias criadas a partir das respostas dos entrevistados

Categoria	Pais	Professores	Profis.
Motricidade	AVD’s (73%)	Segurança locomotora (61%)	Liberdade motora (68%)
Aspectos Psicológicos	Autoestima (42%)	Confiança (61%)	Engajamento nas aulas (60%)
Aspectos Sociais	Regulação do comport. (50%)	Independência social (53%)	Compartilhar (50%)
Aprend. Escolar	Vontade de aprender (46%)	Modificabilidade cognitiva (53%)	Motivação (64%)

Discussão

A segurança locomotora surge como um fator de desenvolvimento observado pelas professoras pelo fato da capoeira ter proporcionado um aprimoramento das habilidades psicomotoras que se consolidaram como segurança nas mobilizações de corpo. A expressão da Professora1 (Prof1) deixa claro este aspecto quando fala que o seu aluno adquiriu: “[...]uma segurança bem maior nessa questão do andar[...]” (Prof.1, grifo nosso). O aspecto de proficiência na locomoção surge como desdobramento de todas as vivências com movimentos complexos da capoeira. A pessoa com DID, pode apresentar dificuldades em suas capacidades de locomoção e segurança psicomotora. Santos et al. (2021), indicou em seu estudo que as bases psicomotoras em indivíduos com este diagnóstico podem dificultar o domínio do seu próprio corpo.

Por sua vez, a capoeira tem a potencialidade de desenvolver a segurança locomotora pela sua faceta artística que teatraliza a luta pelo diálogo corporal e representa uma harmonia de movimentos complexos numa roda em que todos participam do mesmo espetáculo (Columá, 2017). A Prof1 corrobora a ideia da evolução psicomotora com seu relato: “Acredito que a capoeira tem grande influência nessa questão da tonicidade e do equilíbrio, relacionado à amplitude do movimento[...]” (Prof. 1, grifo nosso). A segurança locomotora é importante na DID, pois suas características apontam para um prejuízo na independência social e nas relações interpessoais (APA, 2014). Assim, todas as conquistas envolvidas na segurança do aparato psicomotor, representam uma tomada de aproximação dos marcos de desenvolvimento.

A liberdade motora percebida nas falas dos entrevistados denota o aprimoramento da coordenação motora dos alunos. Este fator psicomotor da coordenação dos movimentos é imprescindível para a conquista de autonomia do indivíduo (Fonseca, 2018). Analisando o desenvolvimento de alunos com síndrome de Down (Reis & Schuller, 2010, p. 6), conceituam a motricidade global da seguinte forma: “relacionada às várias formas de movimentar o corpo, parado ou em deslocamento, com movimentos simultâneos dos membros superiores e inferiores.”

Conseguimos perceber as associações das evoluções dos alunos com DID com as aulas de capoeira a partir da organização das sessões de estimulações com base nas significações psiconeurológicas organizadas por Fonseca (2012). Esse aspecto de progressão das habilidades de motricidade global foi observado no estudo de Reis e Schuller (2010), que concluíram, após um programa de intervenção com a capoeira para pessoas com síndrome de Down, os benefícios da prática para a melhoria da coordenação motora dos praticantes. Os autores indicam que “a capoeira

apresenta ferramentas necessárias para o aprimoramento das habilidades motoras [...]. Na capoeira, a capacidade de percepção corporal é amplamente estimulada. Pela exploração do corpo, os alunos conseguiram vivenciar de tal modo as suas potencialidades, que foi possível adquirir a capacidade de consciência corporal, o que levou por sua vez a uma maior liberdade motora.

“[...]A gente percebe que eles se percebem mais né... tem uma noção do espaço melhor, uma noção melhor dele, da pessoa mesmo, da noção corporal também[...]” (P1, grifo nosso). Esse excerto de uma das pessoas entrevistadas consegue expressar como este aspecto também foi relevante para os profissionais da instituição.

De acordo com Cuquetto e Estigarribia (2021), a partir dos movimentos da capoeira observa-se o desenvolvimento da força, velocidade, ritmicidade, que dão origem, por consequência, a melhora do tônus muscular, agilidade e flexibilidade propiciando a ampliação dos movimentos e o esquema corporal. Essas habilidades contribuem para a melhoria das atividades da vida diária que muitas vezes se encontram em defasagem na pessoa com deficiência intelectual. O R2 relata um fato interessante sobre as Avd’s “[...]Equilíbrio também melhorou, dentro do ônibus ele ia para um lado e para o outro. Hoje ele já fica mais firme, segura mais direitinho, eu já não tenho preocupação[...]” (R2, grifo nosso). Segundo Momartin et al. (2019), a capoeira pode auxiliar os praticantes na conexão mente-corpo. As movimentações corporais complexas da capoeira desenvolvem consciência, confiança e controle.

A estrutura rítmica da capoeira com suas características inatas de superação das adversidades faz surgir aspectos de autodisciplina, confiança, força interna e apropriação do seu próprio corpo (Momartin, 2019). Essas características são importantes para o desenvolvimento de habilidades necessárias da vida diária das pessoas com DID.

Esse aspecto foi observado na velocidade que os alunos apresentaram na realização de algumas tarefas e comportamentos. Assim esclarece o entrevistado R3: “Ele tinha dificuldade, agora ele quer ficar sempre antecipando os compromissos” (R3, grifo nosso). A capoeira, portanto, pode contribuir com as adaptações funcionais do comportamento das pessoas com DID, estimulando as capacidades coordenativas do corpo que se refletiram nas atividades da vida diária de modo mais ágil e eficaz. Como informa o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (APA, 2014, p. 35), os estímulos da coordenação motora permitem a participação de pessoas com DID em tarefas domésticas e em processos de aprendizagem na vida adulta.

No que se refere aos aspectos psicológicos, a confiança foi o resultado mais evidente entre os entrevistados. Este aspecto foi percebido pelos professores após o trabalho com a capoeira: “os aspectos psicológicos, eu diria a questão da

confiança, eles ficaram mais confiantes neles próprios". (Prof1, grifo nosso). De acordo com o DSM-V (APA, 2014), uma das características da DID são os déficits das funções adaptativas que impactam no desenvolvimento sociocultural em relação a independência e responsabilidade social.

De modo geral, as pessoas com deficiência têm baixa participação em atividades corporais, como relata Cuquetto e Estigarribia (2021). A falta de confiança pode gerar problemas nas esferas socioafetivas, podendo chegar até quadros depressivos e impactar negativamente sua qualidade de vida. Por sua vez, Pinheiro et al. (2021) reforça a ideia de que a insegurança pode oferecer barreiras na relação interpessoal e intrapessoal. Por outro lado, as atividades psicomotoras como a capoeira promovem autoconfiança nas dimensões atitudinais (Columá, 2017). A filosofia da capoeira, de acordo com Columá (2017), promove uma mudança no sentido de valores positivos de autocontrole, domínio de emoções que são vivenciados na prática da capoeira. Além disso, as relações em grupo com a capoeira, contribuem para a geração de confiança entre os participantes e a construção de laços afetivos, amizade e respeito com o professor e os colegas de turma (Momartin et al., 2019).

A capoeira tem essa potencialidade de desenvolver as capacidades relacionais ao ponto de transcender os aspectos interpessoais para os aspectos intrapessoais, permitindo que o indivíduo crie um bom autoconceito que culmina numa mudança positiva na autoestima. Esse aspecto pode ser analisado na fala do prof.4: *"[...]Jeu acho que realmente faz diferença sim. Acho que melhora a autoestima porque dá mais confiança, eu acredito sim que tenha havido melhoria na autoestima[...]"*. (Prof4, grifo nosso). Lima Júnior et al. (2020) destaca que os fatores de confiança e motivação surgem da capoeira a partir da aquisição de novas técnicas e fundamentos corporais. Quando os aspectos neuropsicomotores são conquistados há também uma conquista subjetiva de efeitos psicológicos positivos como a autoaceitação.

Os profissionais envolvidos com os atendimentos dos alunos com DID também perceberam que os alunos tinham, em detrimento de outras atividades, um maior engajamento com a prática da capoeira, ensejando um engajamento numa atividade corporal que antes não era observada. O P1 fala assim: *"[...]Jeu vi eles empolgados, eu vi eles super interessados, querendo de novo, querendo saber quando teria novamente... o menino chorando porque queria ir pra capoeira sem nem ir para os atendimentos antes[...]"* (P1, grifo nosso). De acordo com Greciano (2018), a capoeira pode modificar o interesse dos praticantes pela prática corporal. Isso acontece na estimulação sensorio-motora, na movimentação do corpo que desencadeia a função primordial de percepção do indivíduo que passa a se relacionar com o grupo formando vínculos afetivos.

A partir das entrevistas, também foi possível perceber como a capoeira impactou a vida social dos alunos. Sabe-se que pessoas com o diagnóstico de DID tem dificuldades de inclusão social. De acordo com o DSM-V (APA, 2014), quando se trata do domínio social, as pessoas com DID apresentam imaturidade no desenvolvimento e uma dificuldade na regulação das emoções e do comportamento. A pesquisa de Tint et al. (2016) analisou a participação comunitária de pessoas com DID, identificando que as atividades comunitárias e as características ambientais, bem como as demandas sociais, apresentaram barreiras para a participação dos jovens com DI em comunidade.

A subcategoria "independência social" demonstra como os entrevistados perceberam o impacto da capoeira nesse desenvolvimento. O Prof2 diz: Os alunos tornaram-se *"[...]mais independentes, mais... na parte de iniciativa, de algumas atividades né[...]"* (Prof. 2, grifo nosso). No entendimento de Cuquetto e Estigarribia (2021), a capoeira, através da musicalidade, da ludicidade, dos movimentos corporais, contribui para que pessoas com DID sejam mais ativas, participem mais em sociedade e desenvolvam um estilo de vida saudável.

Esse aspecto também é relatado na fala da Prof. 5: *"[...]O que eu percebi de melhora em sala foi a interação com o professor, no caso comigo. Houve melhora nessa interação[...]"* (Prof. 5, grifo nosso). Para Momartin et al. (2019), a capoeira reforça os comportamentos sociais e estimula o despertar de um sentimento de pertencimento ao grupo. As mudanças sociais na vida dos participantes da pesquisa, sugerem que a capoeira é uma intervenção eficaz não apenas para o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também para os aspectos relacionais.

A capoeira, por se tratar de uma luta, contendo regras previamente estabelecidas, consegue estimular nos praticantes as habilidades de autoregulação, como surge na subcategoria "regulação do comportamento". O entrevistado R3 assim expressa o que percebeu: *"[...] Mas assim... no externo, porque eles não eram muito de sair, agora eu já consigo sair com eles normalmente, sem ter aquele estresse deles entrarem em crise em termos de ambiente, de pessoas, porque antes... bem no começo eu não fazia isso, porque eles não suportavam, agora eles já estão tolerando muitas coisas[...]"* (R3, grifo nosso).

Após a capoeira, foi possível perceber os avanços nas habilidades sociais de compartilhar que surge como subcategoria na entrevista com os profissionais. Para Momartin et al. (2019), a capoeira reforça os comportamentos sociais e estimula o despertar de um sentimento de pertencimento ao grupo. Com isso, surge o interesse na participação em grupos sociais e situações de aprendizagem. A roda de capoeira é uma grande promotora desse ambiente acolhedor. Este compartilhamento de atividades e experiências foi assim percebido pelo P2: *"[...]agora ele consegue dividir, consegue brincar, melhorou a interação. É,*

melhora né... é porque vai trazer a pessoa para o meio, para que ela tenha essa inclusão na verdade[...]" (P2, grifo nosso). As mudanças sociais na vida dos participantes da pesquisa sugerem que a capoeira é uma intervenção eficaz não apenas para o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também de aspectos relacionais. O desenvolvimento dos elementos musicais e corporais da capoeira permitem uma combinação interessante para o aprimoramento dos alunos nos valores de respeito, cooperação e comunicação em grupo (Momartin et al., 2019).

Esse desenvolvimento também pode ser notado nas aprendizagens escolares, que por sua vez, oferecem informações importantes sobre o progresso dos alunos nas habilidades cognitivas. A modificabilidade cognitiva, conceito de Feuerstein (2014), denota as mudanças que ocorrem nas estruturas cognitivas de alunos que se submetem a um treinamento específico chamado pelo autor de mediação pedagógica. Os pressupostos desse conceito, que aqui aparece como subcategoria (modificabilidade cognitiva), conforme Cunha (2017), representam a capacidade de modificação das estruturas cerebrais, identificando com isso que o cérebro não é uma estrutura rígida e que a mediação dos indivíduos envolvidos na aprendizagem tem a capacidade de mudar as estruturas cognitivas dos mediados.

Nesse sentido, a capoeira foi uma arte mediadora para as mudanças cognitivas ocorridas nos alunos com DID do grupo de intervenção. Este aspecto se expressa na fala do Prof. 1: *"[...]Eles dizem: 'eu já posso fazer isso', se eu posso ser bom em algo que me iguala aos outros, eu posso ser bom também, posso me ver melhor dentro de uma escrita, dentro de uma lógica matemática, dentro de uma leitura, eu tenho capacidade também, para eles foi importante ver esse novo prisma de normalidade[...]"* (Prof. 1, grifo nosso).

O cérebro humano é altamente modificável, plástico, pois está aberto às influências internas e externas que causam mudanças nas estruturas que lhe constituem e que lhe dão base (Feuerstein, 2014). Os alunos passaram a falar: *"[...] 'se eu consigo ser bom aqui eu posso ser bom em outra coisa também' [...] eu posso ter também essa disponibilidade como pessoa, eu posso me dispor a aprender uma coisa nova, aprender uma forma diferente de contar, uma forma diferente de escrever um texto, então eu me sinto mais disponível [...]"* (Prof. 2, grifo nosso).

Estes aspectos levaram os alunos a uma melhor disposição emocional nos ambientes educacionais. O Prof. 1 assim expressa esta subcategoria: *"[...]como ela se dispôs, a uma capoeira, ela também vê a grande riqueza que é: 'eu tô conseguindo!... e por que não a aprendizagem escolar?' Então foi esse o ganho maior que eu vi[...]"* (Prof. 1, grifo nosso). No trabalho de Ribeiro et al. (2021), observamos como as crianças com e sem deficiência desenvolvem boas

relações afetivas a partir de um projeto de capoeira. Isso mostra que as mudanças na disposição afetiva dos alunos advêm de uma nova postura diante das exigências de aprendizagem. Com isso, as aprendizagens escolares são encaradas com maior autonomia pelas pessoas com DID.

Isto foi percebido por uma das professoras: *"[...] com o estímulo da capoeira ele se sentiu assim... capaz em relação ao aprendizado, em relação a evolução do aprendizado e na questão da autoestima[...]"* (Prof. 4, grifo nosso). O trabalho com a capoeira na compreensão de Silva (2019) é fundamental para o desenvolvimento de situações multissensoriais de aprendizagem. Nesse sentido, a disposição dos alunos em aprender vem da vivência de seu próprio corpo, do trato com sua imagem e consciência corporal que lhe permite adquirir novas habilidades.

Uma vez que os alunos conseguem desenvolver maior proficiência nas capacidades de expressão corporal, a aprendizagem é potencializada, conquistando maior prazer para o processo de aprendizagem (Fonseca, 2018). A capoeira, nesse sentido, reforça positivamente a motivação para o envolvimento em situações de aprendizagem. Lima Júnior et al. (2020), estudando sobre os resultados motivacionais de praticantes de capoeira, compreendeu que o fato de não ser uma prática competitiva, isto é, não existir a obrigatoriedade de ter um ganhador e um perdedor, facilita a motivação entre os praticantes. Dessa forma, os alunos com DID que precisam se ajustar a uma prática corporal para progressão das suas capacidades adaptativas (APA, 2014), encontram na capoeira uma atividade mediadora para os desenvolvimentos biopsicossociais e neuropsicomotores.

Essa motivação que se expressa na vontade de aprender é uma função essencial e indissociável da cognição. O controle dos aspectos afetivos relacionados ao desejo de aprender é essencial para qualquer atividade que se realize. Quando os alunos se sentem valorizados na observação de suas respostas adaptativas há uma integração entre as ações e suas emoções (Feuerstein & Lewin-Benham, 2021). Em relação ao aperfeiçoamento cognitivo, observamos um dos aspectos de percepção da neuropsicomotricidade, que se esforça em garantir as estimulações pela via corporal das habilidades cognitivas. O corpo é o instrumento de base para as aquisições de complexidade do pensamento.

Este processo é observado na escola como citado na fala: *"[...]melhorou na escola... assim... na compreensão, eu acho que sim[...]"* (R9, grifo nosso). A excelência cognitiva (Fonseca, 2018) se desdobra nas exigências escolares e pode contribuir com o potencial de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos seus instrumentos mentais para que sejam mais eficazes e prospectivos. Acredita-se, com isso, que as intervenções com a prática da capoeira foram promotoras das possibilidades inclusivas dos alunos com DID na escola.

Conclusões

Concluimos que um programa de intervenção com a capoeira para pessoas com DID promove mudanças positivas nos aspectos de coordenação motora e percepção corporal e aprendizagem escolar. Há benefícios nos aspectos da socialização pelo aprimoramento das relações interpessoais; nos aspectos psicológicos pelo impacto na confiança e autoestima; e nas aprendizagens escolares percebida no aprimoramento das funções executivas. Estes resultados são importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento global de pessoas com DID. A partir das entrevistas com os pais, professores e profissionais ficou evidente que, em suas perspectivas, a capoeira trouxe contribuições significativas nos aspectos sociais, cognitivos, motores. O presente estudo apresenta algumas limitações relacionadas ao quantitativo dos participantes da pesquisa e o tempo do programa de intervenção. Nesse sentido, propomos a ampliação de estudos sobre o desenvolvimento global das pessoas com DID e que a capoeira seja proposta como meio de promoção biopsicossocial de pessoas nessa condição. A capoeira pode ser indicada como intervenção em clínicas de reabilitação, em instituições educacionais que ofereçam o trabalho educacional especializado.

Referências

- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5)* (5ª ed.). Artmed.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo (Content analysis)*. Edições 70.
- Blinde, E. M., & McClung, L. R. (1997). Enhancing the physical and social self through recreational activity: Accounts of individuals with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(4), 327-344. <https://doi.org/10.1123/apaq.14.4.327>
- Cantone, M., Catalano, M. A., Lanza, G., La Delfa, G., Ferri, R., Pennisi, M., Bella, R., Pennisi, G., & Bramanti, A. (2018). Motor and perceptual recovery in adult patients with mild intellectual disability. *Neural Plasticity*, 2018(3273246), 1-9. <https://doi.org/10.1155/2018/3273246>
- Columá, J. P., & Chaves, S. F. (2017). *Capoeira e psicomotricidade: Brincando e aprendendo a jogar* (Capoeira and psychomotricity: Playing and learning to play). Vozes.
- Cunha, J. A. S. G. (2017). Funções cognitivas e aprendizagem: A abordagem de Reuven Feuerstein (Cognitive functions and learning: Reuven Feuerstein's approach). *Revista Estação Científica*, (18), 1-21.
- Cuquetto, D. C., & Estigarribia, M. I. (2021). *A capoeira adaptada como alternativa de melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual: Desafios e possibilidades (Adapted capoeira as an alternative to improve the quality of life of people with intellectual disabilities: Challenges and possibilities)*. Edifes.
- Feuerstein, R. (2014). *Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro (Beyond intelligence: Mediated learning and the brain's ability to change)*. Vozes.
- Feuerstein, R., & Benham, A. L. (2021). *Como se dá aprendizagem: Aprendizagem mediada no ensino fundamental I – teoria e prática (How learning takes place: Mediated learning in elementary school I – theory and Practice)*. Vozes.
- Fonseca, V. (2012). *Manual de observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores* (2ª ed.) (Psychomotor observation manual: Psychoneurological significance of psychomotor factors (2ª ed.)). Wak Editora.
- Fonseca, V. (2018). *Neuropsicomotricidade: Ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente (Neuropsychomotricity: Essay on the relationships between body, motricity, brain and mind)*. Wak Editora.
- Giacobbi, P. R., Jr., Stancil, M., Hardin, B., & Bryant, L. (2008). Physical activity and quality of life experienced by highly active individuals with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(3), 189-207. <https://doi.org/10.1123/apaq.25.3.189>
- Gonçalves, F. A. (2019). *A neurociência sob o olhar da psicomotricidade: A prática terapêutica e educacional dos conceitos da neurociência na perspectiva do desenvolvimento global da psicomotricidade (Neuroscience from the perspective of psychomotricity: The therapeutic and educational practice of neuroscience concepts in the perspective of the global development of psychomotricity)*. Cultural.
- Greciano, A. M. (2018). Capoeira: Gesto técnico corporal y epistemología visual (Capoeira: Technical corporal gesture and visual epistemology). *Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura*, 16(1), 207-229.
- Kachouri, H., Laatar, R., Borji, R., Rebai, H., & Sahli, S. (2020). Using a dual-task paradigm to investigate motor and cognitive performance in children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual*

- Disabilities*, 33(2), 172–179. <https://doi.org/10.1111/jar.12655>
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Establishes the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Statute of Persons with Disabilities). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Lima, J. C., Jr., Sampaio, J. M., Silva, K. T., Gonçalves, R. M., Sousa, S. M., Macedo, L. R., Pereira, D. F., Teixeira, Y., Lira, B. G., Castro, J. M., & Nascimento, P. R. (2020). O ensino da capoeira: Aspectos motivacionais que estimulam adesão à modalidade no município de Crato, Estado do Ceará, Brasil (The teaching of capoeira: Motivational aspects that encourage adherence to the modality in the municipality of Crato, State of Ceará, Brazil). *Research Society and Development*, 9(8), 1–16. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6390>
- Momartin, S., Coello, M., Pittaway, E., Downham, R., & Aroche, J. (2019). Capoeira Angola: An alternative intervention program for traumatized adolescent refugees from war-torn countries. *Torture*, 29(1), 85–96. <https://doi.org/10.7146/torture.v29i1.112897>
- Muraki, S., Tsunawake, N., Hiramatsu, S., & Yamasaki, M. (2000). The effect of frequency and mode of sports activity on the psychological status in tetraplegics and paraplegics. *Spinal Cord*, 38(5), 309–14. <https://doi.org/10.1038/sj.sc.3101002>
- Pinheiro, M. C., Silva, A. M., & Sebastián-Heredero, E. (2021). Caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares (Characterization of interpersonal relationships between students with intellectual disabilities and their peers). *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021227839>
- Portes, V. (2020). Intellectual disability. In A. Gallagher, C. Bulteau, D. Cohen & J. L. Michaud (Eds.), *Handbook of clinical neurology* (Vol. 174, pp. 113–126). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64148-9.00009-0>
- Reis, A. D., & Schuller, J. A. (2010). A capoeira como instrumento pedagógico no aprimoramento da coordenação motora de pessoas com Síndrome de Down (Capoeira as a pedagogical instrument in improving the motor coordination of people with Down Syndrome). *Pensar a Prática*, 13(2), 1–21. <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i2.7532>
- Ribeiro, J. P., Lima, L. F., & Cruz, T. P. (2021). A deficiência a partir do olhar das crianças do projeto de extensão “capoeira inclusiva: gingando e superando” (Disability from the point of view of the children of the extension project “Inclusive capoeira: gingando e overcome”). *Adapta*, 13(1), 9–16.
- Santos, G. L., Lima, G. D., Souza, P. D., Amorim, M. L., & Lopes, K. A. (2021). O perfil psicomotor de adultos com deficiência intelectual participantes do proamde (The psychomotor profile of adults with intellectual disabilities participating in the proamde). *Revista Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 22(1), 163–174. <https://doi.org/10.36311/26748681.2021.V22N1.P163-174>
- Silva, J. A. (2019). *Jogo da capoeira no "jogo" da aprendizagem de pessoas cegas (Capoeira game in the learning "game" of blind people)*. Array.
- Silva, E. F., & Elias, L. C. (2020). Habilidades sociais de pais, professores e alunos com deficiência intelectual em inclusão escolar (Social skills of parents, teachers and students with intellectual disabilities in school inclusion). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 605–622. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142>
- 0 168–180. <https://doi.org/10.1111/jir.12311>
- Wang, E., Thomas, J. J., Rodriguez, S. T., Kennedy, K. M., & Caruso, T. J. (2021). Virtual reality for pediatric periprocedural care. *Current Opinion Anaesthesiology*, 34(3), 284–291. <https://doi.org/10.1097/ACO.0000000000000983>

Formação de Professores de Educação Física e Desporto na Modalidade de EaD

Alberto Francisco Malequeta¹, Agata Aranha², Clemente Afonso Matsinhe³

¹Universidade Católica de Moçambique, Instituto de Educação a Distância, Moçambique.

²Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

³Universidade Pedagógica de Moçambique, Faculdade de Educação Física e Desporto, Moçambique.

Palavras-Chave

Modelos de formação, Currículo, Educação Física e Desporto.

RESUMO

O curso de Licenciatura em ensino de Educação Física e Desporto, tais como outras licenciaturas, vêm passando por uma série de reformas com o objetivo adequar a matriz curricular à demanda social dos empregadores. Neste sentido, o artigo pretende refletir sobre os modelos de formação que orientam a proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Desporto a partir da análise de uma experiência curricular com características de inovação desenvolvida no Instituto de Educação à Distância da Universidade Católica de Moçambique. O recorte da pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo como apoio a análise documental. Para o efeito, foram sistematizados artigos científicos extraídos em diferentes bases, repositórios científicos, documentos oficiais da Universidade e do Governo de Moçambique. A sistematização científica resultou em recomendações e um quadro com diferentes modelos, nomeadamente: modelo conteudista, modelo de transição e modelo de resistência. Quanto aos modelos de formação de professores em Educação à Distância destacam-se os seguintes: modelo centrado no professor, modelo centrado na tecnologia e modelo centrado no estudante; e conclui-se que o modelo de formação de professores de Educação Física e Desporto do IED é orientado por princípios metodológicos construtivistas.

Keywords

Training models, Curriculum, Physical Education and Sport.

Training of Physical Education and Sports Teachers in Distance Learning

ABSTRACT:

The Teaching Degree in Physical Education and Sport, like other degrees, has been undergoing a series of reforms with the aim of adapting the curricular matrix to the social demands of employers. In this sense, the article intends to reflect on the training models that guide the curricular proposal of the Degree in Physical Education and Sport courses from the analysis of a curricular experience with characteristics of innovation developed at the Institute of Distance Education of the Catholic University of Mozambique. The research is based on a qualitative approach, supported by documental analysis. For this purpose, scientific articles extracted from different databases, scientific repositories, official documents from the University and the Government of Mozambique were systematized. The scientific systematization resulted in recommendations and a framework with different models, namely: content model, transition model and resistance model. As for the models of teacher training in Distance Education, the following stand out: model centered on the teacher, model centered on technology and model centered on the student; and it is concluded that the training model for Physical Education and Sports teachers at the Distance Education Institute is guided by constructivist methodological principles.

Formação de Professores de Educação Física e Desporto na Modalidade de EaD

O século XXI é caracterizado pelas crescentes mudanças na sociedade contemporânea na qual o aumento da disponibilidade de informação é veloz e a capacidade de transformá-la em conhecimento se tornou uma mais-valia, o que coloca novos desafios à escola.

Portanto, diante das atuais transformações sociais que caracterizam diferentes esferas da vida humana as questões concernentes à educação, formação, em particular na era da globalização, das tecnologias, dos mídias, o debate sobre a qualidade de ensino tem encontrado largo espaço nas diferentes arenas de reflexão.

Nesta perspectiva, adotar um conceito de ensinar mais coerente com a função social e a especificidade da atividade docente, e repensar a formação de professores (FP) e a profissionalidade, em consonância com as necessidades educativas dos cidadãos, configuram atualmente importantes questões na investigação em educação. Logo, a formação de professores constitui desde cedo preocupação dos governos africanos e em particular do governo de Moçambique. Este facto foi notório durante a primeira reunião dos Ministros da Educação dos Estados membros da África, em 1961, assim como no plano estratégico da educação (PEE) 2020-2029 sustentando-se pelos princípios que constam da Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique.

Por um lado, a formação de professores vem sendo analisada na perspectiva de ser retraduzida tendo em vista a acelerada transformação que afeta a sociedade, a educação e a escola. Essa modificação do tecido social tem despontado evidências de estudos e discussões acerca da formação e da prática pedagógica de professores (Milléo, 2014).

No Brasil, estudos indicam que os processos formativos devem considerar a singularidade das situações de ensino, as novas competências e novos saberes que o ofício profissional docente requer no presente milênio (Araújo & Barros, 2019).

No contexto moçambicano (Mugime et al., 2019), referem que desde a proclamação da independência nacional, em 1975, a formação de professores constitui uma das prioridades do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), e outras instituições de tutela.

Particularmente, em Moçambique, a formação de professores de Educação Física e Desporto, é marcada por dois períodos históricos nomeadamente: a era colonial (1927-1974), onde foi estabelecido as bases para a estruturação da Educação Física vigente em Moçambique, e o período pós-independência (1975 - 2022), caracterizado pela criação de políticas desportivas assim como definição de modelos de formação de profissionais de educação física e

desporto com objetivo de revitalizar e massificar o desporto em todos estratos sociais (Pessula & Bive, 2019). Portanto, pode-se assumir, segundo Muria (2009), que o modelo de formação de Professores de Educação Física no período colonial era centrado no desenvolvimento desportivo com objetivo de difundir a ideologia do colonizador.

Após a independência, o sistema formativo sofreu várias mutações, influenciados por medidas tomadas com perspectiva de retirar os conteúdos da educação colonial. Esta mutação perdurou até aos dias de hoje com a definição do primeiro documento curricular moçambicano, a Lei 4/83 do SNE, e a integração da tecnologia no sistema nacional de educação.

Porém, desde o século XX, o governo de Moçambique tem vindo a introduzir reformas com objetivo de dotar as instituições públicas de tecnologias como mecanismo de melhoria dos serviços públicos. Nesse contexto, o sector da educação não ficou alheio a estas mudanças tendo introduzido a Educação à Distância (EaD).

Portanto, Mombassa e Arruda (2018), indicam que a EaD atualmente tem sido reconhecida como uma das estratégias para minimizar as assimetrias regionais e massificar o ensino em Moçambique, visto que, o governo reconhece que o ensino presencial não seria capaz de oferecer oportunidades de estudo às populações que vivem distante dos grandes centros urbanos.

Por um lado, a pesquisa desenvolvida por Carvalho et al. (2009) nas suas abordagens preocupam-se em conceber um modelo pedagógico capaz de aglutinar a aprendizagem em rede por meio do uso de tecnologias. Por outro lado, vários autores como Pinheiro e Batista, (2018), Schenkel et al. (2013), Rosa et al. (2004), abordam os modelos pedagógicos aplicáveis em EaD destacando o modelo centrado no professor sendo esta réplica do ensino presencial para *online*, utiliza as técnicas, estratégias e métodos aplicados no ensino presencial, baseando-se no método de transmissão de conhecimento, modelo centrado na tecnologia e o modelo centrado no Estudante.

Outros estudos desenvolvidos por Filatro (2009), Rosa et al. (2004), sugerem teorias de aprendizagem aplicáveis no EaD nomeadamente: teoria associacionista, cognitiva ou construtivista e a teoria situada. Porém, para a presente pesquisa, cingimo-nos ao conceito de modelos pedagógicos, sendo este o foco da comunicação.

Segundo Pinheiro e Batista (2018), o modelo centrado no estudante assenta-se na tendência contemporânea em educação e consiste em uma didática de aprendizagem em que o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o professor atua como um facilitador, apoiando o estudante na formulação das próprias soluções aos problemas levantados (Pinheiro e Batista, 2018).

Para Schenkel et al. (2013), o modelo baseia-se na autoformação e autoaprendizagem, o que significa

participação na construção de saberes por parte do aluno, apesar de apresentar uma limitação pela falta de interação com outros participantes no processo educativo, dando-lhe oportunidade de pensar e refletir sobre o conteúdo, permitindo assim desenvolver as suas competências e habilidade na prática.

Igualmente, Moreira (2011), acrescenta que este modelo se baseia em uma complexa percepção do aprendiz, tendo o professor como mediador, além é caracterizado como um ensino em que o aluno fala muito e o professor fala pouco, em outras palavras o aprendiz é induzido ao aprender a aprender.

Em relação ao modelo centrado na tecnologia, Schenkel et al. (2013), consideram que os intervenientes (professor e aluno) são considerados secundários, pois a tecnologia é que desempenha o papel de transmissora do conhecimento. Neste contexto, a figura do professor é considerada um fornecedor de conteúdo, mas sua responsabilidade termina quando esses textos são inseridos no instrumento tecnológico escolhido.

Ou seja, o aluno é um simples recetor desse conhecimento ou usuário do sistema, logo, a interatividade fica apenas na intenção, ou quando muito no fato de o aluno interagir com a máquina para fazer o *download* dos textos e outros conteúdos.

Por um lado, Schenkel et al. (2013) afirmam que o modelo centrado no professor é réplica do ensino presencial para *online*, utiliza as técnicas, estratégias e métodos aplicados no ensino presencial, baseando-se no método de transmissão de conhecimento. Por outro lado, os autores citados anteriormente, reafirmam que neste modelo, o ensino diferencia-se em relação a sala de aula apenas no mecanismo para transmitir os conteúdos, que deixa de ser professor presencial para valer-se de uma ferramenta tecnológica, com as mesmas estratégias de ensino e o Bourne et al. (1997), indicam ser a forma mais comum utilizada pelos cursos de educação à distância.

O artigo pretende refletir sobre os modelos de formação que orientam a proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Desporto a partir da análise de uma experiência curricular com características de inovação desenvolvida no Instituto de Educação a Distância da Universidade Católica de Moçambique.

Metodologia

A reflexão sobre a formação de professores é, frequentemente, muito teórica e tem sido pouco articulada. Dessa maneira, vê-se reforçada a necessidade de estudos que buscam refletir sobre os modelos de formação a partir da sistematização de experiência curriculares com racionalidade técnica que tem caracterizado a formação inicial de professores de Educação Física e Desporto.

Segundo Nóvoa (2009), investigar inovações curriculares em andamento apresenta-se como relevância social para as políticas e as práticas de formação de professores, pois traz para análise experiências concretas que buscam operacionalizar na prática o consenso discursivo.

Portanto, para a concretização dos objetivos do artigo, recorreu-se à abordagem qualitativa, tendo como apoio a análise documental. Para o efeito, foram sistematizados os documentos oficiais tais como, plano curricular do curso de licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto (2015) do IED, Decreto nº 30/2010 de 13 de agosto, sobre o Quadro Nacional de Qualificação do Ensino Superior (QUANQES); o Decreto 46/2018 de 01 de Agosto, relativo ao Licenciamento e Funcionamento das instituições do Ensino Superior e Agenda 2030. A metodologia baseou-se no levantamento de material bibliográfico, por meio da seleção de conteúdos que melhor atenderem à necessidade da pesquisa e, posteriormente, a realização da leitura e fechamento do material levantado com fins de apropriação teórica das categorias concetuais, que esclareçam dúvidas sobre as principais características do objeto de estudo. Em seguida fez-se análise documental, através de levantamento de dados e informações da instituição bem como a informação de como acontece a formação dos professores de educação física através da técnica de observação participante. Os dados e informações foram organizados para permitir comparação dos diferentes modelos de formação de professores por meio de análise de conteúdo.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Em função da missão do IED-UCM, compreende-se que a proposta do curso está paralelamente em sintonia com o plano curricular do curso, seguindo uma nova forma de conceber e organizar o processo educativo. Assim sendo, a política de formação de professores da UCM está vinculada a política e estratégia de expansão do ensino e de melhoria da qualidade da educação. Como mecanismo para a materialização, o IED procura dotar os estudantes de saberes e competências necessárias para o desenvolvimento da profissão (Política Científica da UCM, 2020).

Sendo a Educação Física uma área de conhecimento e de intervenção profissional, que tem por objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, o IED preocupa-se com a maneira pela qual os graduados apreendem o movimento humano na sua formação e no seu exercício profissional, assim como na articulação entre a teórica e a prática.

Assim, o curso é guiado pelos princípios estabelecidos pelas diretrizes para a formação de professores no ensino médio priorizando aspetos da competência, da pesquisa e da coerência entre o que se propõe e a posterior prática pedagógica exercida

pelo profissional de Educação Física no currículo escolar.

Nesta percepção, o IED adota como eixo norteador da proposta curricular do curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto “aprender a aprender o movimento na formação, na atuação e através da cultura corporal”.

Assim sendo, considera-se que o “aprender a aprender” refere-se à valorização dos diferentes saberes curriculares provenientes da escola básica. Ainda, este eixo estabelece pontes entre as diferentes disciplinas e seus significados. Entende, sobretudo, que a Educação Física incorpora essa transmissão social do movimento humano, através da cultura corporal.

Essa abordagem, compreende a fusão de disciplinas na formação profissional, permitindo que o perfil do graduado não seja especialista, mas sim generalista, humanístico e crítico-reflexivo.

Assim, os graduados são profissionais conectados, capazes de adaptar a emergência e as circunstâncias da vida profissional que permite uma constante atualização de suas potencialidades, atentos a uma sociedade em transformação. Ou seja, trata-se de profissionais que aprendem a aprender nos contextos de formação e atuação profissional, dotados de um controle reflexivo sobre suas ações, onde o questionamento deve estar sempre presente.

Além dos eixos, o currículo do curso apresenta as seguintes dimensões interdependentes: a) dimensão da prática de atividades físicas e desportivas, b) dimensão do estudo e da formação académica-profissional e ou dimensão da intervenção académica profissional, considerado o objeto de estudo do movimento humano.

A dimensão da prática de atividades físicas e desportivas estão consagrados na Constituição da República de Moçambique como sendo um direito dos cidadãos, incumbindo ao Estado a sua promoção e difusão, através das instituições desportivas e escolas, conforme estabelece o artigo 93º de epígrafe Cultura Física e Desporto. Assim, a Educação Física e o Desporto estão consagrados na Constituição da República de Moçambique (CRM) como um direito dos cidadãos, incumbindo ao Estado a sua promoção e difusão, através das instituições desportivas e escolares, conforme estabelece o artigo 93.º de epígrafe Cultura Física e Desporto.

Com este preceito constitucional, a prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano são orientadas para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico desportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e desportivas. André et al. (2004), apontam aspetos que devem ser o foco da formação inicial e continuada do professor de Educação Física e Desporto com objetivos de proporcionar experiências práticas de

ensino que devem ser vivenciadas pelos futuros docentes, acrescidas de conteúdos mais atuais, possibilitando um processo de construção e reconstrução de conceitos, de procedimentos e de valores.

Por um lado, proporcionar uma sólida formação teórica-cultural-científica-e, por outro lado, oferecer uma formação para “saber-fazer”, para as competências que geram ampliação, cognição, bem como a capacidade de resolver problemas específicos que se delineiam no cotidiano da prática da Educação Física (André et al., 2004).

A dimensão da intervenção académico-académico profissional refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do graduado em Educação Física no sentido de diagnosticar os interesses e as necessidades das pessoas, de modo a planificar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar a eficiência, a eficácia e os efeitos de programas de exercícios e de atividades físicas, recreativas e desportivas (André et al., 2004).

Embora a formação em Educação Física e Desporto pertença à grande área da saúde, para além desta preocupação, o IED enfatiza o seu carácter multidisciplinar, referenciando igualmente os conhecimentos produzidos no contexto das ciências humanas e sociais, bem como em conhecimento da arte e da filosofia.

Pensar a Educação Física e Desporto a partir de um olhar multidimensional é justamente permitir a construção de uma prática que não se fecha às fragmentações nem as reduções mutilantes, mas que proporciona a alargamento dos padrões necessário para uma atuação reflexiva sobre a diversidade de realidades e estas necessitam de percepções próprias e tratamentos locais, embora ponderamos numa Inter-relação com um contexto maior que não pode ser desconsiderado. Além disso, as disciplinas do currículo foram desenvolvidas partir das suas considerações gerais, de modo a assegurar a autonomia institucional, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ético pessoal e profissional, ação crítica, reconstrutiva do conhecimento, construção e gestão coletiva do projeto pedagógico, abordagem interdisciplinar do conhecimento, indissociabilidade teoria-prática, e, articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. Tanto o problema, como seu objetivo e questões de investigação possuem como iniciativa uma melhor compreensão do curso oferecido na modalidade EAD. Entretanto, qualquer reflexão sobre inovação na formação de professores só fará sentido se os modelos de formação subjacentes a essas iniciativas forem questionados.

Vários autores (André et al., 2004; Moreira, 2011), têm-se dedicado às concepções que orientam os programas de formação de professores, usando, para isso, terminologias variadas como tendências, orientação, paradigmas, tradição e modelo. Portanto,

para esta pesquisa definiu-se como categoria “modelo”.

O modelo de formação vigente no IED é centrado no Estudante e é orientado por princípios metodológicos construtivistas. Segundo Moreira (2011), este modelo é sustentado pelas teorias humanísticas de Carl Rogers do qual frisa, que o modelo era usado para explicar uma prática de psicoterapia.

Todavia, ao analisar-se os diferentes modelos de formação de professores em Moçambique, constatamos haver ruturas e descontinuidades. Estas ruturas estão justificadas por ausência de acompanhamento nas mudanças dos planos curriculares ocorridos nos últimos anos.

Considerações Finais

Depreende-se que o modelo de formação de professores de Educação Física e Desporto do IED é orientado por princípios metodológicos construtivistas.

O modelo de aprendizagem em implementação no IED é centrado no estudante que exige maior autonomia, permitindo maior flexibilidade e participação ativa na gestão do processo de ensino e aprendizagem.

O modelo pedagógico assumido pelo IED, assenta-se nos princípios de aprendizagem centrada no estudante, tutoria e tecnologia, visando uma maior interação entre as partes (estudante-estudante, tutor-estudante, professor – grupo/turma e estudante-conteúdo).

Referências

Araújo, G. K., Rocha, J. V., Lamparelli, R. A., & Rocha, A. M. (2011). Mapping of summer crops in the state of Paraná, Brazil, through the 10-day spot vegetation NDVI composites. *Engenharia Agrícola*, 31(4), 760-770.

Araújo, M. V., & Barros, D. (2019). Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz [Teacher training, curriculum and teaching practices in the municipality of Aquiraz]. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6, 56-201.

Boletim da República Sistema Nacional de Educação (2018). *Lei-nº-18-2018-28-Dezembro-SNE*.

Bourne, J. R., McMaster, E., Rieger, J., & Campbell, J. O. (1997). Paradigms for online learning: A case study in the design and implementation of an asynchronous learning networks course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(2), 245-255.

Brasil. Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004.

Lisita, V., Rosa, D., & Lipovetsky, N. (2004). Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível? [Teacher education and research: a possible relationship]. In M. André (Ed), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (3ª ed.) Papirus, Mendes.

Milléo, J. C. (2014). Mudanças sociais, população e espaço: Buscando renovar as bases para o estudo dessa relação na contemporaneidade [Social changes, population and space: Seeking to renew the bases for the study of this relationship in contemporary times]. *Revista Tamoios*, 10(2), 88-100.

Moçambique, R. (1983). Lei nº. 4/83 – Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional.

Mombassa, A. Z., & Arruda, E. P. (2018). History of distance education in Mozambique: Current perspectives and contributions from Brazil. *Praxis Educativa*, 13(3), 643–660. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0001>

Moreira, M. A. (2011). Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente (Disclaiming the narrative, student-centered teaching, and learning how learn critically). *Ensino, Saúde e Ambiente*, 4(1). <https://doi.org/10.22409/resa2011.v4i1.a2109>

Mugime, S. M. J., Mapezuane M., F., Cossa, J., & Leite, C. (2019). Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores [Studies on initial teacher education in Mozambique and its relation to teacher education policies] (2012-2017). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(149), <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>

Muria, A. (2009). A complexidade da formação de professores: O caso da educação física e desporto em Moçambique [The complexity of teacher education: the case of physical education and sports in Mozambique]. (PhD) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Nevado, R. A., Carvalho, M. J., & Menezes, C. S. (2009). Inovações na formação de professores na modalidade a distância [Innovations in teacher education in the distance mode] *Educação Temática Digital, Campinas*, 10(2), 373-393.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente [Teachers pictures of the future present]*. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.

Pessula, P. A., & Bive, M. T. (2019). Educação física em Moçambique: Dilemas históricos da formação e atuação profissional [Physical education in

Mozambique: Historical dilemmas of training and professional performance]. *Motricidades*, 3(1), 17-29. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2019-v3-n1-p17-29>

Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: Uma discussão a partir de Carl Rogers [The student at the center of learning: A discussion based on Carl Rogers]. *Psicologia & Saberes*, 7(8), 70–85. <https://doi.org/10.3333/ps.v7i8.770>

Schenkel, M. H., Marçal, M., & Unglaub, T. R. (2013). *Metodologia da educação à distância I. [Distance education methodology I]*. Caderno Pedagógico, Editora de Santa Catarina, Florianópolis.