

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO À DISTÂNCIA: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

HÉLIO ANTUNES / ANA RODRIGUES / RICARDO ALVES / ÉLVIO GOUVEIA / ANA LUÍSA CORREIA / HELDER LOPES

 UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades

Coordenadores Científicos

Hélio Antunes

Ana Rodrigues

Ricardo Alves

Élvio Gouveia

Ana Luísa Correia

Helder Lopes

ISBN: 978-989-8805-84-3

Editor: Universidade da Madeira

2022 - Funchal, Portugal

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF/PDF/A

Nota de apresentação

A COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 que foi identificado pela primeira vez na província de Wuhan no final de 2019, alastrou-se e evoluiu de tal forma que a Organização Mundial de Saúde a classificou como pandemia a 11 de março de 2020.

Esta pandemia teve efeitos devastadores em inúmeros países, refletindo-se de forma muito evidente em todos os sectores da nossa vida com consequências e impactos sociais, económicos, políticos, culturais e educativos.

Assim, as escolas tiveram de se adaptar muito rapidamente à nova realidade e encontrar soluções que pudessem minimizar os efeitos negativos do isolamento na educação e no desenvolvimento das crianças e jovens.

A Educação Física não foi exceção e tiveram de emergir soluções de forma muito rápida e o mais eficaz possível.

É neste contexto que surge esta publicação, na qual se apresentam diversos testemunhos, reflexões e estudos que emergiram do Ensino à Distância da Educação Física e que são protagonizados por docentes e estudantes do ensino superior, professores de Educação Física e outros especialistas das áreas desportiva e educativa.

Também se apresentam diversos trabalhos resultantes do Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

Contamos que este espaço reflita e promova a reflexão sobre o tema e possa trazer alguma luz sobre as oportunidades e mudanças para o futuro de uma Educação que se quer cada vez mais adequada e eficaz.

Os Coordenadores

Hélio Antunes

Élvio Gouveia

Ana Rodrigues

Ana Luísa Correia

Ricardo Alves

Helder Lopes

ÍNDICE

1. A Educação Física e o Ensino à Distância: Reflexões sobre as Limitações e Potencialidades 6
Catarina Fernando, António Vicente, João Prudente, Helder Lopes
2. Estilos de vida dos jovens e Educação Física em tempos de *covid-19* 13
João Martins
3. As danças tradicionais na formação universitária à distância de um ZOOM 27
Margarida Moura
4. Tecnologias Digitais na Educação Física: Aplicações em Realidade Virtual e Aumentada 40
Élvio Rúbio Gouveia, Helder Lopes, Ana Luísa Correia, Ana Rodrigues, Hélio Antunes, Ricardo Alves, Pedro Campos, Frederica Gonçalves, Bruna Gouveia, Adilson Marques, Andreas Ihle
5. Utilização das Novas Tecnologias na Promoção de um Ensino Inclusivo nas Aulas de Educação Física em Contexto Pandémico 49
Ana Rodrigues, Bebiana Sabino, Duarte Sousa, Hélio Antunes
6. Ferramentas de Apoio ao Ensino Presencial e Não Presencial nas Matérias de ARE: Danças Sociais, Tradicionais e Aeróbica 58
Cristina Gouveia, Joana Pereira, Maria Luísa Carvalho, Marisela Góis, Ana Luísa Correia
7. Utilização das novas tecnologias como complemento às aulas de Educação Física 76
Carolina Dias, Emanuel Fernandes, Ricardo Oliveira, Adérito Nóbrega, Ricardo Alves
8. E@D e a Educação Física: da conceção de propostas a perspetivas de alunos, professores e encarregados de educação 109
João Neves, Sara Gouveia, Hélio Antunes, Filipe Coelho, Ana Rodrigues

9. Educação Física em tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física . 125
Francisco Martins, Cláudia Freitas, Maria Arcanjo Gaspar, Élvio Rúbio Gouveia
10. Ferramentas didáticas digitais na Educação Física: Um exemplo de operacionalização 147
Diogo Gonçalves, Paulo Mendonça, Hélio Antunes, Miguel Nóbrega, Helder Lopes

Utilização das Novas Tecnologias na Promoção de um Ensino Inclusivo nas Aulas de Educação Física em Contexto Pandémico

Ana Rodrigues¹, Bebiana Sabino², Duarte Sousa¹, Hélio Antunes¹

¹ Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira

² Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja

Introdução

A sensibilização e promoção de uma sociedade mais inclusiva é uma preocupação global refletida em diversos documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) ou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e também expressa em ações, como o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos (Conselho Europeu, 2007), que reafirmam a inclusão como uma necessidade.

No contexto nacional a génese de uma educação inclusiva é definida em 1976 com a elaboração da Constituição da República. Posteriormente assiste-se ao desenvolvimento de diversa legislação, como o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais e o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura estabelece a inclusão como um “processo de abordagem e resposta a diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, reduzindo e eliminando a exclusão dentro e fora da educação” (UNESCO, 2009, p. 8).

A nível nacional a inclusão é definida como “(...) a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

No contexto regional, a Região Autónoma da Madeira, afirmou-se como pioneira, ao conceber Centros de Educação Especial e de escolas especiais direcionadas para a deficiência auditiva, visual e intelectual na década 60, registando-se na década 70 a difusão de todo trabalho desenvolvido e extensão do mesmo a toda a ilha. Nas décadas 80 e 90, através do Decreto Regional n.º 4/82/M, de 1 de abril e Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, de 31 de dezembro, é definida uma política de “prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes”, reforçadas com Decreto Regulamentar Regional nº 8/2012/M, de 18 de junho, com a aprovação da orgânica da Direção Regional de Educação.

Neste contexto e nos últimos anos, temos assistido a uma preocupação por parte das autoridades com o pelouro da educação, na produção de um enquadramento legislativo nacional e regional, que procura potencializar uma política educativa inclusiva, através da promoção e desenvolvimento de saberes, de formação de recursos humanos, desenvolvimento e reabilitação de recursos espaciais e materiais.

Deste modo a Educação Inclusiva fundamenta-se no pressuposto que todas as pessoas possuem a oportunidade de acesso ao sistema de ensino de um modo igualitário, sendo que a inclusão consiste, deste modo, no processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes (Vuong & Trung, 2021).

Desenvolvimento

As aulas de Educação Física (EdF), pelas suas características próprias e únicas, afirmam-se como um contexto potencializador de um ambiente promotor da inclusão. A EdF é por excelência um espaço propício para a vivência e experimentação de padrões motores, de relações sociais com o desenvolvimento de potencialidades e necessidades, mas também de desenvolvimento de competências sociais e pessoais, como o respeito, a cooperação, a integração, a aceitação e a tolerância face a diferença entre os alunos.

Neste contexto o professor de EdF, desempenha um papel crucial na mediação e construção de um processo de gestão de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento de um contexto potencializador de um ambiente inclusivo. As atitudes, as crenças, os valores, as habilidades dos

professores, as estratégias pedagógicas e curriculares, são fatores que delineiam a intervenção do professor, e que potencializam ou condicionam o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais.

Diversos estudos reportam que os professores possuem uma atitude positiva em relação a inclusão de alunos com necessidades especiais, realçando mesmo a importância de uma educação inclusiva considerando as potencialidades, limitações e necessidade do grupo e de cada aluno (Yarimkaya, 2021; Rojo-Ramos et al., 2020; Alves et al., 2017; Sanches, M.L.; 2015). Esta atitude positiva, é ainda mais evidente entre os profissionais de EdF mais jovens, entre os profissionais com formação específica e com experiência de lecionação a alunos com necessidades educativas especiais (Ozer et al., 2013).

Contudo, diversos fatores parecem moldar a atitude dos professores face à inclusão, como uma inexistente ou insuficiente formação neste domínio (Wilson, Theriot & Haegele, 2020), seja formação inicial ou contínua, que suporte uma prática refletida, eficiente e personalizada considerando as necessidades, fragilidades e potencialidades únicas do aluno (Rojo-Ramos et al., 2022). Portanto, existe, neste contexto, a necessidade de oferta de formação específica e que perspetive o apoio multidisciplinar. Paralelamente, diversos estudos, reportam aspetos associados com a prática letiva como principais fatores condicionantes da promoção de um ambiente de aula potencialmente inclusivo, tais como a falta de recursos e equipamentos apropriados para fornecer uma educação de qualidade aos seus estudantes (Alhumaid, 2021; Wilson, Theriot & Haegele, 2020; Qi, Wang & Ha, 2017).

As barreiras físicas no espaço escolar, as condições de trabalho (espaços acessíveis e material), a aceitação dos alunos com deficiência pelos seus pares não deficientes, as limitações em realizar continuidade pedagógica com o mesmo grupo de alunos e o elevado número de alunos por turma são igualmente reportados como fatores condicionantes da inclusão (Alves, et al., 2017; Yarimkaya, 2021; Rojo-Ramos, et al., 2022; Wang, Qi, & Wang, 2015).

A potencialização de um ambiente inclusivo nas aulas de EdF, surge deste modo não de uma única ação, mas da combinação de diversas ações e que implicam que o professor se tornar igualmente um ator reflexivo, conhecedor dos seus alunos, recetivo à diferença, capaz de reconhecer as limitações

e fragilidade dos seus alunos, mas também as suas potencialidades, reconsiderando o que constitui aprendizagem na EdF (Petrie, Devcich & Fitzgerald, 2018).

Com o surgimento e disseminação da pandemia Covid-19, assiste-se globalmente ao desenvolvimento de diversas tentativas para conter esta pandemia através da imposição de diversos graus de isolamentos um pouco por todo o mundo. Face a esta estratégia pública de combate foram delineados três cenários de ensino a nível mundial:

- (i) Ensino presencial com a realização de um protocolo rígido, na tentativa de conter a pandemia;
- (ii) Ensino não presencial, e
- (iii) Ensino com base no denominado modelo híbrido (resultante da combinação das duas anteriores).

Neste contexto, 194 países optaram pelo encerramento das instituições escolares (Filiz & Konukman, 2020), Portugal e a Região Autónoma da Madeira, sobre orientações das entidades da saúde, optaram igualmente pelo encerramento das escolas e pelo desenvolvimento de atividades letivas não presenciais.

Através do levantamento de estratégias desenvolvidas em diversos países, Filiz e Konukman, (2020) constata a utilização de diversas estratégias de ensino na EdF, como aulas online com *livestreaming*, vídeos gravados e definição de tarefas para os alunos. Paralelamente, regista-se por parte da sociedade, de diversas instituições e organizações no domínio da educação, o desenvolvimento de material didático-pedagógico de apoio ao professor, como recursos audiovisuais e *webinars* sobre aplicações desportivas (Filiz & Konukman, 2020) como ferramentas de apoio às novas imposições de lecionação.

Neste contexto complexo, um dos pontos fortes associados a EdF e muitas vezes referenciado como potencializador da inclusão, que são as relações sociais, parece apresentar um benefício limitado. A passagem abrupta de um ensino presencial para um ensino não presencial acarretou um conjunto de dificuldades para as entidades escolares, para os diferentes agentes da comunidade educativa e, em particular para o professor, que se confrontou

com uma nova forma de gerir o processo ensino-aprendizagem, realidade esta ainda mais complexa num contexto de inclusão de alunos com necessidade especiais.

As novas tecnologias procuram contribuir para a superação do isolamento e da implementação do ensino à distância, através de criação de plataformas com conteúdos e guiões de apoio aos professores. Estas alternativas implementadas permitiam a criação de salas virtuais que viabilizavam a interação entre os alunos e/ou entre o aluno e o professor e a criação de salas com grupos mais reduzidos, permitindo uma maior personalização do ensino, nomeadamente através da criação de sessões individualizadas para alunos com necessidades e fragilidades (Ng 2020). Segundo um estudo desenvolvido por Jariono e colaboradores (2021), constataram que a maioria dos docentes face aos condicionalismos da situação pandémica, concordam com a realização do ensino online em alunos com necessidades especiais e com o envolvimento e participação dos pais no processo. Contudo esta estratégia não será a mais adequada para alguns casos, como por exemplo no transtorno do espectro de autismo (Yarımkaaya & Esentürk, 2020), embora, intervenções de promoção de sessões de atividade física através do grupo do *Whatsapp* e com envolvimento e participação dos pais, revelaram-se eficazes (Esentürk & Yarımkaaya, 2021).

Porém, a utilização deste meio pelos alunos com necessidades especiais poderá ser condicionada pelo acesso a este tipo de equipamento, bem como pela dificuldade em saber utilizar estes equipamentos ou *software* de forma autónoma. Kwok (2020), reporta mesmo que, jovens com deficiência podem ser mais desfavorecidos comparativamente aos jovens sem deficiência, se a intervenção online não for adequadamente preparada atendendo às suas necessidades.

Face a estas condicionantes diversas organizações procuraram desenvolver e divulgar atividades que poderiam ser aplicadas para estes alunos, como o projeto “Get Active at Home” (Activity Alliance, 2020) ou STEP (Activity Alliance, 2020b), que procuraram apresentar atividades e adaptações, promovendo uma atividade física orientada para todos. Paralelamente, estes projetos procuraram dar orientações e exemplificar exercícios que auxiliem os professores de EdF no desenvolvimento das suas aulas. A elaboração e divulgação de vídeos em plataformas como o Youtube, com rentabilização de materiais do dia a dia, em que a criatividade e engenho é evidente, foram soluções, igualmente válidas, face às alterações no ensino provocadas pela Covid-19 (Fitzgerald, Stride & Drury, 2022).

A monitorização das atividades desenvolvidas em casa, é igualmente uma das estratégias utilizadas, recorrendo aos diários de bordo, como forma de incentivar a prática de atividade física, considerando a diminuição dos níveis de atividade física detetada durante a situação pandémica (Burhaein, Tarigan, Budiana, Hendrayana, & Pinru, 2021). Contudo, a cooperação e interajuda entre o professor e os encarregados de educação parece ser necessária e de importância crucial, dado serem imprescindíveis numa função de apoio, acompanhamento e supervisão da atividade física em estreita colaboração com o professor (Minhyun, Santiago, Park & Min, 2022).

Considerações Finais

Num contexto inesperado como a situação pandémica, viver constantemente numa forte incerteza e imprevisibilidade, em que, num curto espaço temporal existiu a necessidade de mudanças drásticas do quotidiano, as práticas desportivas e as aulas de EdF registaram necessariamente uma profunda alteração, que se tornou ainda mais evidente para os alunos com necessidades especiais. O recurso as novas tecnologias foram essenciais para procurar dar continuidade à gestão do processo ensino-aprendizagem, sendo evidentes os seus benefícios e potencialidades, mas também as suas limitações, em particular no contexto da disciplina de EdF e em particular entre a população com necessidades especiais.

Contudo e na nossa opinião, a utilização das novas tecnologias apresentam potencial, desde que devidamente adaptada e enquadradas com as capacidades, fragilidades e potencialidades do aluno, não devendo limitar-se a uma ferramenta alternativa ao ensino presencial, mas também complementar que pode, e deve, ser explorada.

Referências Bibliográficas

Activity Alliance. (2020). Adapting activities. <http://www.activityalliance.org.uk/get-active/at-home/adapting-activities>

Activity Alliance. (2020b). STEP tips for disabled people, families and friends. http://www.activityalliance.org.uk/assets/000/003/442/STEP_tips_for_disabled_people_families_and_friends_original.pdf?1587643802

Alhumaid, M. M. (2021). Physical Education Teachers' Self-Efficacy toward Including Students with Autism in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24). doi:ARTN 1319710.3390/ijerph182413197

Alves, M. L. T., Storch, J. A., Harnisch, G., Strapasson, A. M., Furtado, O. L. P. D., Lieberman, L., . . . Duarte, E. (2017). Physical Education Classes and Inclusion of Children with Disability: Brazilian Teachers' Perspectives. *Movimento*, 23(4), 1229-1244. doi:10.22456/1982-8918.66851

Bijen Filiz & Ferman Konukman (2020) Teaching Strategies for Physical Education during the COVID-19 Pandemic, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91:9, 48-50, DOI: 10.1080/07303084.2020.1816099

Burhaein, E., Tarigan, B., Budiana, D., Hendrayana, & P. Pinru (2021). Physical activity level of students with disabilities during COVID-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan Jasmani dan Olahraga ; 6(2):236-242*. DOI: <https://doi.org/10.17509/jpjo.v6i2.38547>

Esentürk, O. K., & Yarımkaaya, E. (2021). WhatsApp-Based Physical Activity Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder During the Novel Coronavirus (COVID-19) Pandemic: A Feasibility Trial, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(4), 569-584. <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0109>

Fitzgerald, H., Stride, A., & Drury, S. (2022) COVID-19, lockdown and (disability) *Sport, Managing Sport and Leisure*, 27:1-2, 32-39, DOI: 10.1080/23750472.2020.1776950

Jariono, G., Nurhidayat, Sudarmanto, E., Kurniawan, A. T., & Nugroho, H. (2021). Strategies to teach children with special needs amid COVID-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 633-641. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1448>

Kwok, N. (2020). Atividade física adaptada através do COVID-19. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3(1), 1-3. <https://doi.org/10.5507/euj.2020.003>

Minhyun K., Santiago, J.A., Woong C. P. & Min J.K. (2022) Adapted Physical Education Teaching Online During COVID-19: Experiences from the South of the United States, *International Journal of Disability, Development and Education*, 69:1, 239-252, DOI: 10.1080/1034912X.2021.2011157

Ng, K. (2020). Adapted physical activity through COVID-19. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 13(1), 1.

Ozer, D., Nalbant, S., Aglamis, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *J Intellect Disabil Res*, 57(11), 1001-1013. doi:10.1111/j.1365-2788.2012. 01596.x

Patey, M. J., Jin, Y., Ahn, B., Lee, W. I., & Yi, K. J. (2021). Engaging in inclusive pedagogy: how elementary physical and health educators understand their roles. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2021.1916102

Petrie, K., Devcich, J., & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: "some days I just don't get it right". *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357. doi:10.1080/17408989.2018.1441391

Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, A., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children (Basel)*, 9(1). doi:10.3390/children9010108

Sanches, M. L. (2015). Concepts and Practices of Inclusion in Physical Education School: Study in a City of Brazil. *Educacion Fisica Y Deporte*, 34(1), 155-179. doi: 10.17533/udea.efyd.v34n1a07

Wang, L. J., Qi, J., & Wang, L. (2015). Beliefs of Chinese Physical Educators on Teaching Students With Disabilities in General Physical Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 137-155. doi:10.1123/Apaq.2014-0140

Wilson, W. J., Kelly, L. E., & Haegele, J. A. (2020). 'We're asking teachers to do more with less': perspectives on least restrictive environment implementation in physical education. *Sport Education and Society*, 25(9), 1058-1071. doi:10.1080/13573322.2019.1688279

Wilson, W. J., Theriot, E. A., & Haegele, J. A. (2020). Attempting inclusive practice: perspectives of physical educators and adapted physical educators. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(3), 187-203. doi:10.1080/25742981.2020.1806721

Yarımkaaya, E. (2021). The Investigation of Attitudes and Opinions of Physical Education Teachers towards Students with Special Needs from the Framework of Theory of Planned Behavior. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 36(3), 562-578. doi:10.16986/Huje.2020058708

Yarımkaaya, E. & Esentürk, O. (2020) Promoting physical activity for children with autism spectrum disorders during Coronavirus outbreak: benefits, strategies, and examples, *International Journal of Developmental Disabilities*, DOI: 10.1080/20473869.2020.1756115

Vuong, Q.-H., & Trung, T. (2021). *Academic Contributions to the UNESCO 2019 Forum on Education for Sustainable Development and Global Citizenship*: MDPI.

Referências Legislativas

Constituição da República Portuguesa. (1976)

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto de 1991

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro de 2008

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho de 2018

Decreto Regional n.º 4/82/M de 1 de abril de 1982

Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, de 31 de dezembro de 2009