

Skills of Physical Education teachers to intervene with students with ASD. A case study

Competências de professores de Educação Física para intervir com alunos com PEA - Um estudo de caso

Ricardo Santos¹, Antonino Pereira²

¹Escola Básica e Integrada da Maia – Ilha de São Miguel, Arquipélago dos Açores, Portugal; ²Escola Superior de Educação de Viseu

Abstract

Students with special educational needs impose schools the need to have competent teachers to provide them with a quality learning and equal opportunities.

This study aimed to assess the preparation of physical education teachers to intervene with Autism Spectrum Disorders students, attending regular classes.

Resorted to a qualitative methodology, fifteen semi-structured interviews to physical education teachers working in a primary and secondary school on Terceira Island, Azores, have been made. The information data technique used was the “Content Analysis”.

The results showed, mainly, that teachers considered that their skills are not enough to work with this type of students, manifesting greater knowledge difficulties. Regarding the teachers training, we concluded that most do not have specific training on this subject.

In the context of informal education, among the most evident ways to obtain skills stress is learning with colleagues and literature. Most state that the initial and continuous studies did not allow them to develop skills to work with ASD students and that the fact that they are working in Azores has been an obstacle to obtain further training.

Keywords: School, inclusion, special needs education, training.

Resumo

Os alunos com necessidades educativas especiais impõem às escolas a necessidade de terem professores competentes para lhes propiciar uma aprendizagem com qualidade e igualdade de oportunidades.

Este estudo teve como objetivo conhecer a preparação dos professores de Educação Física para intervir com alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, que frequentam turmas do ensino regular.

Recorreu-se a uma metodologia de carácter qualitativo, tendo sido realizadas quinze entrevistas semi-estruturadas, a professores de Educação Física, a exercerem no Ensino Básico e Secundário na Ilha Terceira, Arquipélago dos Açores. A técnica de tratamento da informação utilizada foi a “Análise de Conteúdo”.

Os resultados revelaram, maioritariamente, que os professores consideram possuir poucas competências para lecionação com este tipo de alunos, manifestando maiores dificuldades nas relacionadas com o saber-conhecer. Relativamente à formação dos docentes, concluímos que grande parte não possui formação específica acerca desta temática.

No âmbito da formação informal, entre os modos mais evidenciados para obtenção de competências, salientam-se a aprendizagem com colegas e a pesquisa bibliográfica. A maioria afirma que a formação inicial e a contínua não lhes permitiu desenvolver competências para trabalhar com alunos com PEA e o fato de exercerem no Arquipélago dos Açores ser um entrave à obtenção de formação contínua.

Palavras-Chave: Escola, inclusão, necessidades educativas especiais, formação.

Introdução

Em Portugal, em linha do que acontece com outros países europeus, tem-se investido em medidas da política educacional que têm como objetivo a eficácia e a melhoria da educação e o aumento da literacia da população em geral, bem como a redução das taxas de abandono e de insucesso escolares e a concretização do direito de todos à educação (Fernandes, 2011; Leite, 2002).

A escola é um meio privilegiado para a prática da inclusão, onde todas as crianças devem ser respeitadas e encorajadas a aprender. Nos últimos anos o sistema educativo português tem estado empenhado em reestruturar as escolas, no sentido de tornar estas comunidades educativas verdadeiramente integradoras, onde todos os alunos consigam aprender juntos. Esta reorganização educacional está a resultar numa alteração enorme na forma como se atuava na educação, ou seja, na busca de estratégias que consigam conciliar o ensino regular com a educação especial e na introdução de serviços de apoio diversificados e especializados, com a finalidade de melhor responder às necessidades educativas dos diversos alunos e que promovam a educação inclusiva e a participação da família.

Assim, a escola tem vindo a adaptar-se a esta nova realidade e cada vez mais promove a inclusão de todos, independentemente das diferenças que possam apresentar, reestruturando-se e tentando assim cumprir com a sua função que é responder de forma eficaz e adequada às necessidades de todos os alunos.

Educação inclusiva significa o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 2006). Também Carvalho (1998) e Oliveira & Poker (2002) consideram que o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos no mesmo espaço, independentemente do seu talento, incapacidade, origem socioeconómica, étnica ou cultural. Hegarty (2006) defende que promover a inclusão através da educação básica para todos além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana é investir no desenvolvimento social e económico.

Para Rodrigues (2006) a Educação Inclusiva assenta em três pilares: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem.

O Dr. Leo Kanner, em 1943, foi o primeiro a relatar as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), ao estudar um conjunto de crianças que tinham algumas características em comum, tais como: incapacidade de relacionamento com os pares, não utilização da linguagem para comunicar, apresentação de movimentos repetitivos e estereotipados e resistência à mudança (Klin, 2006).

As PEA expressam uma modificação do desenvolvimento que afeta vários aspetos do modo como a criança observa e aprende a partir da sua interação com o que a rodeia (Siegel, 2008), prejudicando a comunicação, a socialização e o comportamento (Tridmarsh & Volkmar, 2003).

A Educação Física (EF), enquanto disciplina fundamental na formação integral dos alunos ao longo da escolaridade, não pode ficar indiferente a este movimento de escola inclusiva e deve dar respostas adequadas aos alunos com NEE (Block & Obrušnikova, 2007). Esta disciplina difere das restantes já que oferece uma panóplia de potencialidades e de riquezas específicas que as restantes áreas curriculares não conseguem consagrar. Possibilita, assim, a intervenção na formação plena do aluno, colaborando no seu desenvolvimento nas várias dimensões (motora, cognitiva, moral e sócio afetiva).

A participação nas aulas de EF transmite aos alunos princípios essenciais, tais como: a melhoria da autonomia através do dever, verificação e necessidade de responsabilidade aos alunos; a importância de valorizar a criatividade através do progresso e aprovação da iniciativa dos discentes, dirigindo-os para o aumento do empenho e dos resultados certos das atividades; a promoção de um rumo para a sociabilidade com a finalidade de incentivar a cooperação entre os alunos, fazendo com que haja uma melhoria na prestação dos mesmos, principalmente na competição por equipas, aliado a um ambiente que permite melhorar as relações pessoais e ao gosto dado pela realização das atividades (Bom et al., 2001).

Porém, a inclusão no âmbito desta disciplina implica que os professores apresentem um vasto leque de competências que lhes permitam operar modificações pedagógicas, curriculares e didáticas, de forma a garantir que todos os alunos atinjam os objetivos da mesma e se sintam felizes, seguros, confortáveis e bem-sucedidos na aula (Kudláček et al., 2002).

Apesar da importância de que se reveste a questão das competências dos professores de EF para a docência com alunos com PEA, as investigações realizadas em Portugal acerca desta temática ainda se revelam escassas, nomeadamente no Arquipélago dos Açores, onde tivemos muitas dificuldades em encontrar investigações realizadas. Esta é uma lacuna que urge combater uma vez que a insularidade faz com que as vivências, experiências, tradições e costumes dos professores e alunos sejam diferentes de outras zonas do país. Assim, o nosso estudo, realizado na ilha Terceira, Arquipélago dos Açores, teve como objetivo conhecer os níveis de competências e formação expressos por professores de EF que trabalham com alunos com PEA.

Metodologia

Participaram nesta investigação 15 professores de Educação Física a lecionar nas diferentes Unidades Orgânicas (Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, Escola Básica Integrada de Angra do Heroísmo, Escola Básica Integrada dos Biscoitos, Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond e Escola Básica e Secundária Tomás de Borba) da Ilha Terceira, no Ensino Básico e Secundário e que tinham alunos com Perturbação de Espectro do Autismo nas suas turmas do ensino regular. Destes docentes, 5 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 34 e 55 anos e com uma experiência profissional que vai dos 6 anos até aos 36 anos de tempo de serviço. Destes, 5 eram professores contratados e os restantes efetivos.

A entrevista semi-estruturada (Quivy & Campenhout, 1998; Flick, 2005) foi o instrumento utilizado para a recolha da informação. O processo de elaboração do guião da entrevista teve em conta as indicações de carácter metodológico indicadas por diversos autores (Quivy & Campenhout, 1998; Flick, 2005; Pereira & Leitão, 2007) bem como bibliografia diversa acerca da temática em estudo (Block & Obrušnikova, 2007; Cidade & Freitas, 2002; Ferreira, 2009; Gorgatti, Penteado, Pinge, & De Rose, 2004; Maia, 2009; Rodrigues, 2006). Posteriormente o guião foi submetido para efeitos de avaliação a um painel de peritos.

As entrevistas realizaram-se durante os meses de abril e maio de 2015, sendo gravadas com a autorização prévia dos participantes. Depois de transcritas, constituíram o *corpus* de análise, o qual foi submetido à técnica de “análise de conteúdo”

(Bardin, 2008). Após uma exploração aprofundada do *corpus*, realizou-se a categorização *a priori* e *a posteriori* (Bardin, 2008; Ghiglione & Matalon, 2001).

As categorias resultantes foram submetidas e apreciadas por um conjunto de peritos, dando-se assim cumprimento aos requisitos de fidelidade e de validade do processo (Bogdan & Birklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 2001).

Resultados/Discussão

Competências de leção a alunos com PEA

Uma das preocupações do nosso estudo foi saber se os professores sentiam se dispunham de competências para lecionar a alunos com PEA.

Quadro 1 - Competências de leção a alunos com PEA

Subcategorias	Frequência
Poucas	8
<u>Justificação:</u>	
- Falta de formação	4
- Falta de experiência	1
- Pouco conhecimento	1
Suficientes	7
<u>Justificação</u>	
- Formação inicial	3
- Experiência profissional	2
- Pesquisa bibliográfica	1
- Formação contínua	1
Muitas	0

Os resultados expressos no quadro 1 permitem constatar um equilíbrio de opinião entre «poucas competências», referida por oito entrevistados, e «suficientes», dita por sete docentes. De referir ainda que nenhum dos professores revelou possuir muitas competências.

A justificação mais referenciada pelos docentes pelas «poucas competências», é a falta de formação.

“Ora bem, as competências eu acho que são poucas; é mais por intuição e por experiência porque como não tenho formação nenhuma nessa área é só por troca de experiências com outros colegas, conversas com os professores titulares de turma e garantindo que eles fazem o que sabem dentro das suas possibilidades”.E1

Houve também um número considerável de docentes (7) que respondeu possuir competências suficientes, baseado no fato de terem abordado estas temáticas durante a sua formação inicial e por possuírem experiência profissional com alunos autistas. Surgem, por fim, a pesquisa bibliográfica e a formação contínua como forma de adquirir competências de lecionação a estes alunos.

“Suficientes, suficientes, algumas adquiridas durante a minha formação académica, não muito e as restantes ao longo destes anos que tenho lecionado também, vamos tendo contacto com algumas experiências, alguns métodos de trabalhar, vai nos dando alguma...” E11

Estes resultados encontram-se em linha com os de Gorgatti (2004), onde se verificou que 50% dos professores entrevistados referiram sentirem-se impreparados para lidar com alunos com NEE nas suas aulas. Também o estudo de Lamaster et al (1998) obteve resultados similares uma vez que concluiu que os professores tinham uma preparação precária para receber alunos com NEE nas suas salas de ensino regular.

Perante tais tendências, defendemos que os professores de EF deverão possuir um vasto leque de competências ao nível pedagógico e didático que os habilitem a exercer com qualidade. Corroboramos também com a opinião de Cidade & Freitas (2002) e Tomé (2007) que referem ser de extrema importância que os docentes tenham conhecimentos básicos sobre os seus alunos com PEA (por exemplo: ao nível do tipo de deficiência; em que idade foi detetada; se é permanente ou se é transitória; quais as estruturas e funções afetadas; se esta foi gradativa ou repentina), bem como conhecimentos acerca dos diferentes aspetos do desenvolvimento (cognitivo, biológico, motor, afetivo-emocional e interação social) destas crianças e jovens.

Competências com mais lacunas

A investigação pretendeu averiguar também quais as competências em que os docentes apresentavam mais lacunas. Os dados obtidos permitem concluir que a maioria referiu ser as competências

relacionadas com o «saber-conhecer», seguindo-se as competências do «saber-fazer» (quadro 2).

Quadro 2 - Competências onde os docentes exprimem mais lacunas

Subcategorias	Frequência
Saber-conhecer	13
Saber-fazer	9
Saber-conhecer/Saber-fazer	5

Efetivamente, a grande maioria dos entrevistados reconhece a falta de conhecimentos científicos acerca da problemática destes alunos.

“É do saber-conhecer especificamente, os miúdos que têm esses problemas, porque cientificamente não estou apta para fazer coisas com eles; faço as aulas normais com os outros meninos e eles fazem dentro das suas possibilidades o trabalho que os outros fazem só que de uma maneira mais simples”. E1

“Sinto mais dificuldades ao nível das competências do saber-conhecer; faltam-me alguns conhecimentos científicos acerca destas características.” E15

No que diz respeito à subcategoria «saber-fazer», nove dos docentes referiram que sentiam mais lacunas neste tipo de competências, argumentando sentir dificuldades em decidir o que trabalhar com estes alunos.

“Tem mais a ver com o saber-fazer... dentro da matéria das novas modalidades, acabo por ter conhecimento das modalidades, o meu principal problema é em termos da forma como adaptar essas modalidades às características do aluno.” E5

“Basicamente, depois também depende do nível de autismo da criança, mas há que saber como lidar com ela, saber o que elas querem, levá-los a fazer aquilo, que em

termos de EF é essencial para estas crianças.” E2

Constatamos também que 5 docentes afirmaram sentirem lacunas em ambas as competências.

“É assim, acho que é dos dois níveis, saber o que é que hei-de fazer com um miúdo daqueles, muitas vezes também saber como é que eu hei-de aplicar o pouco que sei, se são sempre miúdos especiais e como não tenho, nunca tive formação para trabalhar com estes miúdos, tenho sempre alguma dificuldade em saber o que fazer e também em perceber o que é que deve ser feito”. E4

“Eu acho que é em ambas porque o autismo tem diferentes... com diferentes tipologias e os miúdos são todos muito diferentes”. E6

Na verdade, vários estudos descobriram que na prática os professores de EF não se sentem preparados para incluir alunos com deficiência nas suas aulas (Block & Obrusnikova, 2007).

As lacunas manifestadas pelos professores, no que diz respeito às competências, encontraram-se, muitas vezes, ligadas ao grau de PEA manifestado pelos alunos, que varia de aluno para aluno, sendo que o que resulta com um pode não resultar com outro. Entendemos que apesar do reconhecimento, por parte dos docentes, destas lacunas, os mesmos apresentam, normalmente, uma atitude positiva no que diz respeito ao trabalho desenvolvido manifestando uma preocupação e empenho em incluir estes alunos no grupo turma e realizar um trabalho tendo em conta as limitações dos mesmos. Tal como refere Rodrigues (2003a, p. 69) “os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis.”

Formação para intervir com alunos com PEA

Procurou-se também indagar se os entrevistados frequentaram ou obtiveram algum tipo formação para intervir com alunos com PEA. A grande maioria expressou uma resposta negativa (quadro 3).

Quadro 3 - Formação para intervir com alunos com PEA

Subcategorias	Frequência
Sim	4
Não	11

“ Não, não tenho, nem na licenciatura, nem pós-licenciatura nunca tive formação nenhuma que aborda-se esse tema.” E4

Os poucos (4) professores que referiram possuir formação para intervir com alunos com PEA, dois obtiveram-na na formação inicial, um realizou uma pós-graduação em ensino especial, domínio cognitivo motor, e um na formação contínua.

“... tive uma cadeira (na licenciatura) em que nós trabalhávamos ou direcionava-se para o desporto adaptado e abordámos um bocadinho, mas foi uma coisa mínima”. E11

“Sim, durante a minha formação académica o programa incluía duas disciplinas que eram mais dirigidas para este tipo de casos para alunos com NEE”. E15

“Pós-graduação em educação especial (...) domínio cognitivo motor (...) na Universidade Fernando Pessoa (...) sensivelmente há 4 anos 4, 5 anos”. E8

“Foi apenas um workshop, foi há 4 anos. Foi numa formação dinamizada pela Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo e nós conseguimos, com dificuldade, conseguimos a inscrição nessa formação”. E10

Face ao exposto, não é difícil encontrarmos professores sem preparação, inseguros e sem experiência e formação para trabalhar com alunos com NEE e responder às suas necessidades

específicas. Constatamos então que as respostas dadas pelos docentes por nós entrevistados neste estudo vão ao encontro de uma sondagem da UNESCO (1988, citado por Ainscow, 1995, p. 19) que “dá conta de uma panorâmica cinzenta, a nível internacional, no que diz respeito à formação de professores. Só uma minoria de países, de entre cinquenta e oito, respondeu dizendo que abordava questões relacionadas com a deficiência nos programas de formação inicial, destinados a todos os professores”.

Também ao nível da Educação Física, Nascimento, Rodrigues, Grillo e Merida (2007, p. 54) referem que “(...) mesmo com a disciplina fazendo parte do currículo das universidades facilitando a aquisição do conhecimento, a área da Educação Física Adaptada ainda sofre uma desfasagem por despreparo de profissionais, falta de interesse e até mesmo falta de conhecimento por parte dos profissionais da área”.

Deste modo, é de salientar a importância de proporcionar mais oportunidades de formação aos profissionais que trabalham com alunos com NEE, sendo deveras indispensável que esta mudança de “rumo” se realize em consonância entre todas as entidades que intervêm na formação.

Modo de obtenção de competências

Uma vez que a maioria não obteve as suas competências pela via formal, a da formação, foi importante saber no âmbito da via informal o modo como obtiveram as competências que dizem possuir. Entre os mais evidenciados salientam-se a aprendizagem com colegas e a pesquisa bibliográfica (quadro 4).

Quadro 4 - *Modo de obtenção de competências*

Subcategorias	Frequência
Aprendizagem com colegas	8
Pesquisa bibliográfica	5
Intuição profissional	4
Experiência profissional	2
Aprendizagem com psicólogos	1

“Os meus conhecimentos resultam da troca de experiências, entre alguns próprios colegas do departamento e aulas,

e alguma troca de informações com colegas de educação especial ...” E5

“ ... uma pessoa vai procurando bibliografia, mas tem sido um pouco isso.” E4

Estes resultados vão no sentido do estudo desenvolvido por Hardin (2005), onde se verificou também que os professores adquiriram conhecimentos para intervir junto de alunos com NEE, através da sua experiência docente e a adoção de modelos ou estratégias desenvolvidas por outros professores.

Em face destes resultados podemos afirmar que a formação formal não é única via que tem permitido a obtenção de competências. Por outro lado, há que registar e valorizar a atitude pró-ativa dos docentes na procura de alternativas que lhes possibilitem adquirir competências.

A formação inicial e o desenvolvimento de competências

Pretendeu-se também saber se a formação inicial tinha permitido aos entrevistados desenvolver competências para trabalhar com alunos com PEA. Os resultados obtidos revelam que a grande maioria, 8 docentes, considerou que não (quadro 5).

Quadro 5 - *A formação inicial e o desenvolvimento de competências*

Subcategorias	Frequência
Sim	4
Algumas	1
Não	8
Muito poucas	2

“Abriu-me olhos, se me habilitou especificamente para trabalhar com estas crianças, acho que não”. E2

“Não, nem por isso, penso que não foi suficiente”.E11

“Não, não tive nada relacionado”. E12

Apenas 4 docentes referiram que a sua formação inicial lhes tinha concedido competências para trabalhar com alunos com PEA.

“Permitiu, quer dizer uma pessoa quer sempre saber um bocado mais e quer estar dentro da realidade que aparece no dia-a-dia e também não quer excluir os miúdos da aprendizagem ...” E6

Por fim, apenas 2 docentes consideram ter muito poucas e 1 algumas.

“Muito pouco”. E4

“Poucas, eu penso que na nossa formação este tipo de disciplinas que permitem falar sobre as problemáticas dos alunos têm muito pouco tempo ...” E9

Os dados desta investigação evidenciam que só uma minoria obteve competências no nível da formação inicial para exercer com alunos com PEA. Também no estudo desenvolvido por Rodrigues (2003b) se concluiu que a maioria dos cursos de instituições de formação de professores de EF em Portugal, quer públicas quer privadas, não contemplava formação específica em NEE aos seus alunos e futuros professores e que a formação inicial fornecida era bastante geral, quando abordavam as características das diversas NEE e aspetos institucionais, mas estando pouco direcionados para as questões da inclusão e dos aspetos de carácter metodológico.

Por sua vez, e no mesmo sentido, a investigação efetuada por Maia (2009) evidenciou que a formação profissional do professor de EF assume-se como um grande obstáculo para a realização da inclusão. A maior barreira é a formação inicial que não fornece formação especializada na área das NEE, nem proporciona o contato com este tipo de alunos.

Estes dados permitem-nos compreender melhor as razões dos professores por nós entrevistados quando dizem sentir que têm falta de competências. Por outro lado, este será certamente um aspeto a merecer reflexão por parte das instituições que intervêm na formação inicial e pós-graduada de docentes no âmbito da Educação Física.

A formação contínua e a aquisição de competências

Este estudo pretendeu também saber o papel desempenhado pela formação contínua no desenvolvimento de competências dos professores para intervirem com alunos com PEA. Os dados obtidos revelam que a grande maioria, 10 docentes,

consideram que a sua formação contínua não permitiu o desenvolvimento dessas competências (quadro 6), uma vez que nunca tiveram acesso à mesma.

Quadro 6 - A formação contínua e a formação de competências

Subcategorias	Frequência
Sim	5
Não	10

“Nunca tive nenhuma formação específica para lidar com estas crianças nem nunca me foi facultado...” E2

“Nunca tive formação na área de miúdos com deficiências, nesse tipo de deficiência nunca tive formação”. E4

Também no estudo de Falkenbach (2007) se identificou a inexistência de formações constantes e regulares que consigam proporcionar um apoio à prática pedagógica do professor. Por outro lado, constatou-se que os professores pouco procuram formação que possa melhorar a sua ação pedagógica. O mesmo autor considera igualmente que a formação contínua não abrange, de forma sistemática, aspetos sobre a intervenção pedagógica-didática da EF com alunos com NEE. Perante o que foi referido, consideramos que será importante os professores demonstrarem uma maior preocupação na procura de formação nesta área, ou na indicação da necessidade da mesma, de modo a que as entidades responsáveis pela mesma aumentem o leque de oferta formativa.

A insularidade e a obtenção de formação contínua

Tentou-se também saber se a insularidade era ou não um entrave à obtenção de formação contínua na área em estudo. A grande maioria dos docentes considerou que o fato de exercerem no Arquipélago dos Açores era um entrave à obtenção de formação contínua (quadro 7).

Quadro 7 - A insularidade e a obtenção de formação contínua

Subcategorias	Frequência
Sim	10
Não	5

“Há 8 anos que estou aqui assim e há 8 anos que não vejo nada relativo à E.F. e ao autismo existente no leque de opções de formação”. E2

Houve, no entanto, 5 docentes que consideram que a insularidade não é um entrave para a obtenção de formação contínua.

“Não, não me parece, quer dizer, como tenho só este aluno e também quando surgem janelas de formação também há outras prioridades, digamos assim, tenho optado por outras, não quer dizer que um dia não venha, não venha a frequentar e a optar por isso”. E3

“É assim, acho que a insularidade é sempre um entrave em muitas situações, e neste o facto de nós não estarmos em contato com outras realidades, cria-nos algumas dificuldades, mas um acho que tem havido, se calhar, alguma formação só que pronto o pessoal, a opção tem sido mais, se calhar, para formação de educação física e não com por esta área”. E4

Podemos, pois, aferir que claramente os docentes entendem que a insularidade é um entrave para a obtenção de formação contínua, referindo como principal problema a falta de oferta formativa nesta temática. No entanto, é de destacar que alguns docentes admitem a existência de alguma formação contínua na área mas que por opção não a escolhem como prioritária.

Deste modo, no que diz respeito à melhoria das competências dos docentes para lecionar a alunos com PEA, poderemos dizer que o desenvolvimento das competências docentes terá de englobar várias vertentes. Uma maior oferta de ações de formação contínua, por parte das instituições responsáveis, e uma maior atenção e procura por parte dos docentes perante as ações que vão surgindo.

Conclusão

Ao longo de muitas décadas a escola organizou-se apenas para responder à maioria, como forma de responder à massificação do ensino. Na atualidade exige-se que o sistema educativo dê resposta a todos, independentemente das suas características. A escola deverá ser um meio privilegiado para a inclusão de todos e onde todos devem ser respeitados e encorajados a aprender.

Este estudo teve como principal objetivo conhecer a preparação dos professores de EF para receberem alunos com PEA nas suas turmas do ensino regular. Os dados obtidos permitem constatar que a maioria não se sente preparado para receber estes discentes nas suas aulas, apesar de sempre que estes integram as suas turmas procurarem informação acerca da problemática, principalmente junto de colegas e através de pesquisa bibliográfica. Esta falta de preparação provém de uma formação inicial que é muito superficial na área das NEE e a falta de formação contínua na referida área, que é agravada pela insularidade.

Parente as evidentes lacunas nas competências dos docentes para trabalhar com alunos com PEA, é necessário que as várias entidades responsáveis pela formação de professores reflitam acerca desta falta de preparação destes profissionais e adaptem a sua resposta às novas necessidades da escola atual.

Este estudo realizado nas escolas da ilha Terceira, Arquipélago dos Açores, permitiu conhecer um pouco da realidade acerca da temática em estudo. No entanto, os resultados não devem ser estendidos a outras realidades uma vez que as vivências e a realidade destes docentes não são iguais às das outras ilhas do arquipélago, nem de Portugal Continental.

Apesar das limitações que este estudo apresenta, entendemos que as tendências aqui manifestadas pelos entrevistados poderão e deverão ser equacionadas pelas instituições responsáveis pela formação inicial e contínua de professores de EF em Portugal Continental e no Arquipélago dos Açores de modo a ajustarem as suas formas de intervenção tendo em conta os interesses e necessidades dos atuais e futuros docentes de Educação Física.

Referências

- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it Happen. *Support for Learning*, 10 (2), 147-157. Retrieved on January, 11, from www.eenet.org.uk/resources/
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Block, M. E., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bom, L.; Da Costa, C.; Jacinto, J.; Cruz, S.; Pedreira, M.; Rocha, L.; Mira, J.; Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, R. (1998). *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Cidade, E. & Freitas, P. (2002). Educação Física e Inclusão: considerações para a Prática Pedagógica na Escola. *Integração*, 14, 27-30.
- Falkenbach, A. P., Chaves, F. E., Nunes, D. P., & do Nascimento, V. F. (2007). A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. *Movimento*, 13(2), 37-53.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2009). *A Diferenciação Pedagógica nas Aulas de Educação Física em Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. A perspectiva dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições Lda.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gorgatti, M. G., Penteado, S., Pingue, M. D. & De Rose JR, D. (2004). Atitudes dos professores de Educação Física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12(2), 63-68.
- Hardin, B. (2005). Physical Education Teachers' Reflections on Preparation for Inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44-44.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa: FMH. Edições.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria* (28), S3-S11.
- Kudláček, M., Válková H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280-299.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maia, B. (2009). *Diferenciação pedagógica em educação física no contexto das necessidades educativas especiais: estudo de caso numa turma regular do segundo ciclo com alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Nascimento, K. P., Rodrigues, G. M., Grillo, D. E., & Merida, M. (2007). A Formação do Professor de Educação Física na Atuação Profissional Inclusiva. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3), 53-58.
- Oliveira, S., & Poker, B. (2002). Educação inclusiva e municipalização: A experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 8(2), 233-244.
- Pereira, A. & Leitão, J. C. (2007). Metodologia de Investigação em Educação Física e Desporto: introdução à Análise de Conteúdo. *Série Didáctica Ciências Aplicadas*, nº335. Vila Real: UTAD.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2ªed.). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, C. (2006). *Diferenciação Pedagógica nas aulas de Educação Física em alunos com Deficiência Mental Moderada. Estudo realizado com professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade do Porto, Porto.

Rodrigues, D. (2003a). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(1), 67-73.

Rodrigues, D. (2003b). Educação inclusiva as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 79-87). Lisboa: FMH Edições.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com Autismo - compreender e tratar perturbações do espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora.

Tidmarsh, L. & Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatric*, 48(8), 517-525.

Tomé, M. (2007). Educação Física como auxiliar no Desenvolvimento Cognitivo e Corporal de Autistas. *Movimento & Percepção*, 8(11), 231-248.