



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Em Busca do Professor de Educação Física Inclusivo: contributos para a edificação do seu perfil

Tadeu Ferreira de Sousa Celestino

Viseu, novembro de 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Em Busca do Professor de Educação Física Inclusivo: contributos para a edificação do seu perfil

Tadeu Ferreira de Sousa Celestino

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Viseu, novembro de 2021

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Tadeu Ferreira de Sousa Celestino, n.º 7809 do curso Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 6 de setembro de 2021

O(A) aluno(a), _____

Epígrafes

“ À Dite e ao Bernas”
(meus pais)

“Para ti Dig”
(meu irmão)

Agradecimentos

A concretização desta dissertação só se tornou possível, porque contou com a colaboração, estímulo e apoio de várias pessoas e entidades. Assim, não poderia deixar de manifestar, de forma bem vincada, todo o nosso reconhecimento, e gratidão a quem, direta e indiretamente ajudou ao longo deste percurso.

O Professor Doutor Antonino Pereira merece a minha mais profunda e sentida gratidão pela inquestionável amizade, recetividade, paciência, conselhos, ensinamentos e estímulo que sempre me transmitiu. A sua conduta humana, inquestionável refletida na sua louvável disponibilidade, prontidão, preocupação, elevado profissionalismo e conhecimento foram aspetos decisivos ao longo deste processo formativo. Admiro-o profundamente como pessoa e brilhante profissional que é.

À Professora Doutora Esperança Ribeiro, agratidão por nos orientar, de forma simples mas objetiva. Os seus conselhos e sugestões em muito enriqueceram e levaram também a “bom porto” este projeto.

À Coordenadora do mestrado, Professora Doutora Sara Alexandre Felizardo, um agradecimento pela forma como nos recebeu, incentivou e enriqueceu neste percurso.

Agradecer a todos os professores do Curso de Mestrado, sem exceção, pela disponibilidade, partilha de saberes experiências que muito nos enriqueceram.

Um agradecimento à turma Ser Diferente é Normal, do Curso de Mestrado em Educação Especial de, da Escola Superior de Educação de Viseu. Pela simpatia, disponibilidade, companheirismo e caminho partilhado até aqui.

Agradecer às colegas Rosana Silveira, Patrícia Santos, Teresa Costa, minhas colegas de grupo, pelas horas de trabalho e aprendizagem mútua. Um obrigado à Claudia e Ana Paula, pela disponibilidade e amizade ao longo deste percurso.

Ao Doutor Camilo Cunha, pela inspiração no desbravar de novos caminhos e prespetivas de ver, sentir e agir no mundo.

Aos meus Amigos, aqui, quero deixar um caloroso agradecimento pelo seu apoio e amizade manifestados ao longo deste grande percurso.

Aos meus irmãos que sempre acreditaram em mim, quero deixar um caloroso reconhecimento pelo seu apoio, compreensão e carinho manifestado ao longo deste tempo.

Obrigado Pedro, meu Filhote, pelo Amor, apoio e incentivo a continuar. Como sempre sem ti este caminho seria muito mais monótono. As tuas letras, batidas, rima e palavras vividas são fonte de inspiração.

Expressar a minha profunda gratidão, à Maria Vasconcelos, meu Amor, pelo carinho, incentivo e apoio constante. A “Luz de Fogo” sempre foi e soube estar nos dias mais frios e noites mais escuras. Grato por seres quem és.

À minha mãe a quem agradeço o seu amor e carinho e por aquilo que sou hoje. O seu exemplo de vida, os valores humanos que caracterizam o seu ser sempre foram e serão a minha fonte de inspiração.

Ao meu Pai pelo exemplo de vida, Amor incondicional, e por seres o foral que me guia nesta luta que é a vida.

Ao meu irmão Digienda (Dig/Chip), a Ele dedico de forma muito sentida este trabalho.

Resumo

As transformações ocorridas recentemente no contexto escolar, com o reforçar dos valores da educação inclusiva, desafiam os professores a atuar em novos âmbitos e, conseqüentemente, à necessidade de desenvolver novas competências e skills de intervenção. Pelas suas características, dinâmicas e valores inerentes, a disciplina de educação física (EF), quando devidamente potencializada pode constituir-se um poderoso coadjuvante à inclusão. Sendo assim, o desafio está do lado do professor de EF que deve evidenciar não só competências e valores inclusivos, mas também, a capacidade e criatividade de incorporar, em cada uma das suas práticas pedagógicas, os diferentes recursos, estratégias e metodologias que vão ao encontro da diversidade. A literatura tem identificado constrangimentos e facilitadores vários relacionados com as dimensões da formação, do contexto e fatores intrínsecos ao próprio professor. Não obstante, pouco se sabe acerca das particularidades e especificidades que devem caracterizar o professor de EF que objetiva a inclusão. Deste modo, a presente dissertação teve como objetivo central identificar e compreender que formação, valores, práticas e representações são suscetíveis de serem associados ao perfil do professor de educação física inclusivo. Assumindo a complexidade inerente ao estudo da inclusão recorreu-se a um *design* de investigação misto o que possibilitou uma abordagem integradora das diferentes dimensões subjacentes ao perfil do professor de EF inclusivo, combinando metodologias qualitativas e quantitativas. Assim, os três estudos realizados permitiram recolher dados acerca das representações, práticas e aspirações de professores universitários, formadores de professores de EF, professores de educação física especialistas em inclusão e professores de EF no ativo. De forma congruente com a literatura, a integração dos resultados destes três estudos demonstrou especialmente: 1) a existência de défices na formação para a inclusão; 2) que o perfil do professor de EF inclusivo se caracteriza pela valorização das dimensões dos valores humanos, mentalidade inclusiva e o ser ético, que por sua vez se materializam pelas capacidades de cooperação, competências especializadas, capacidade de adaptabilidade e a sensibilidade inclusiva; 3) a dimensão ética configura-se um importante catalisador da inclusão em EF; 4) as determinantes à inclusão em EF relacionam-se com a formação, o apoio individualizado, a intencionalidade inclusiva na planificação, a adaptação de exercícios e materiais e a organização dos grupos.

Palavras-chave: Formação de professores, ética inclusiva, educação inclusiva, educação física

Abstract

The recent transformations in the school context, with the reinforcement of the values of inclusive education, challenges teachers to act in new areas and, therefore, the need to develop new skills and intervention skills. Due to its characteristics, dynamics and inherent values, the subject of physical education (PE), when properly enhanced, can be a powerful supporter of inclusion. In consequence, the challenge is on the PE teacher's side, who must demonstrate, not only inclusive skills and values, but also the ability and creativity to incorporate, in each of their pedagogical practices, the different resources, strategies and methodologies meeting diversity. The literature has identified various constraints and facilitators related to the dimensions of training, context, and factors intrinsic to the teacher him/herself. However, little is known about the particularities and specificities that should characterize the PE teacher who aims at inclusion. Thus, this dissertation aimed to identify and understand what training, values, practices and representations are likely to be associated with the profile of the inclusive physical education teacher. Assuming the complexity inherent to the study of inclusion, a mixed research design was used, which enabled an integrative approach to the different dimensions underlying the inclusive PE teacher profile, combining qualitative and quantitative methodologies. Thereupon, the three studies collected data on the representations, practices, and aspirations of university teachers, PE teacher trainers, physical education teachers specializing in inclusion, and active PE teachers. Consistent with the literature, the integration of the results of these three studies especially demonstrated: 1) the existence of lacunae in training for inclusion; 2) that the profile of the inclusive PE teacher is characterized by the enhancement of the dimensions of human values, inclusive mentality and ethical being, which in turn are materialized by cooperation skills, specialized skills, adaptability and inclusive sensitivity; 3) the ethical dimension is an important catalyst for inclusion in PE; 4) the factors of inclusion in PE are related to training, individualized support, inclusive intentionality in planning, exercises and materials adaptation, and group organization.

Keywords: Teacher education, inclusive ethics, inclusive education, physical education

Índice Geral

Declaração de Integridade Científica	i
Epígrafes	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	viii
Índice de tabelas	ix
Lista de abreviaturas	xii
Introdução 1.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. Inclusão: em busca de um entendimento	5
1.1 Inclusão Educativa	7
1.2 Educação Inclusiva	10
2. A formação de professores para a inclusão escolar	13
2.1 A formação de professores de educação física para a inclusão	21
3. A Educação Física para a Inclusão: estado da arte	27
4. O Perfil do Professor de Educação Física no Paradigma da Escola Inclusiva	34
4.1 O Bom Professor de Educação Física Inclusiva	40
5. Elogio à Dimensão Ética como Catalizador da Inclusão em Educação Física	44
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	54
1. Contextualização e Justificação da temática em Estudo	55
2. Definição do Problema de Estudo	58
2.1 Questão de Investigação	59
2.2 Objetivos de Investigação	59
3. Desing de Investigação	60

Capítulo III – Apresentação dos Resultados	62
1. Estudo 1 – Formação do professor de Educação Física Inclusivo: representações, práticas e aspirações	63
2. Estudo 2 – O Perfil do professor de Educação Física Inclusivo: determinantes para a sua caracterização	99
3. Estudo 3 – Em Busca do professor de Educação Física Inclusivo: uma análise multifactorial	133
Capítulo IV Discussão Global e Conclusões	176
Referências Bibliográficas Gerais	190
Anexos	212
Anexo A – Guião de Entrevista a Professores Universitários formadores de Professores de Educação Física.....	213
Anexo B - Guião de Entrevista a professores de Educação Física especializados em Educação Especial/Educação Física Adaptada	217
Anexo C – Questionário à Procura do Professor de Educação Física Inclusivo	220

Índice de Tabelas

Estudo 1 – Formação do professor de Educação Física Inclusivo: representações, práticas e aspirações

Tabela nº. 1 Categorias relacionadas com a formação inicial dos professores de EF ...68

Tabela nº. 2 - Dimensões do Perfil do Professor de Educação Física Inclusivo78

Tabela nº. 3 - Categorias relacionadas com Formação Contínua85

Tabela nº. 4 - Categorias relacionadas com as aspirações para a formação inicial88

Estudo 2 – O Perfil do professor de Educação Física Inclusivo: determinantes para a sua caracterização

Tabela nº.1 Perfil do professor de Educação Física Inclusivo104

Tabela nº. 2 Determinantes da inclusão em educação física110

Tabela nº. 3 Barreiras à inclusão em educação física119

Estudo 3 – Em Busca do professor de Educação Física Inclusivo: uma análise multifactorial

Tabela nº. 1 – Entendimento dos professores de EF sobre o conceito de inclusão ...137

Tabela nº. 2 - Representação dos professores de EF sobre o direito dos alunos com NSE estarem incluídos nas aulas de EF138

Tabela nº. 3 - Conceção dos professores de EF sobre a incapacidade e a sua aceitação138

Tabela nº. 4 – Representações da inclusão e o seu impacto para a sociedade138

Tabela nº. 5 – Representação dos professores de EF sobre a deficiência ser considerada um facto da vida139

Tabela nº. 6- Representação dos professores de EF sobre a diversidade dos alunos e o impacto desta no seu desenvolvimento profissional e pessoal139

Tabela nº. 7 - Representações dos professores de EF sobre a existência na atualidade, condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva no contexto da educação física escolar140

Tabela nº. 8 - Preferências dos professores de EF face à lecionação de turmas com alunos com NSE	140
Tabela nº. 9 - Representações dos professores de educação física sobre o esforço adicional que é lecionar com alunos com NSE	140
Tabela nº. 10 - Capacidade dos professores de educação física em conseguir ajustar as suas práticas em respostas a todos os alunos sem exceção.....	140
Tabela nº. 11 - Categorias resultantes da conceptualização que os professores de educação física têm relativamente à inclusão.....	142
Tabela nº. 12 - Categorias relativamente as principais dificuldades e constrangimentos que os professores mais sentem ao lecionar com alunos com NSE	142
Tabela nº. 13 - Categorias relativas as dificuldades que os professores de EF sentem aquando o desenvolvimento de processos inclusivos nas suas aulas	143
Tabela nº. 14 - Categorias relativas à dimensão do perfil mais valorizadas pelos professores de EF.....	144
Tabela nº. 15 - Atributos mais relevantes que caracterizam o professor de educação física inclusivo	144
Tabela nº. 16 Categorias justificativas do que não é um bom professor de EF inclusivo	145
Tabela nº. 17 – Categorias representativas das características subjacentes a um bom professor de EF inclusivo	146
Tabela nº. 18- Perceção das atitudes dos professores face à diversidade e inclusão.	146
Tabela nº. 19 – Perceção da necessidade de uma responsabilidade éticas face aos alunos com necessidades especiais.....	147
Tabela nº. 20 – Perceção da importância do trabalho do professor de EF tendo como preocupação o bem do outro	147
Tabela nº. 21 – Reflexão acerca dos aspetos éticos e deontológicos e avaliação do seu impacto nas aprendizagens dos alunos com NSE	147
Tabela nº. 22 - Perceção dos professores sobre a sua influência no processo de inclusão.....	148

Tabela nº. 23 – Categoria de valores mais significativos subjacentes à inclusão de alunos com NSE	148
Tabela nº. 24 - Perceção dos professores de EF sobre as competências para lecionar com alunos com NSE à saída dos cursos de formação de professores	149
Tabela nº. 25 - Perceção dos professores de EF sobre as competências onde se sentiam mais preparados à saída dos cursos de formação de professores	149
Tabela nº. 26 Representação dos professores sobre o contacto com alunos com NSE na formação inicial.....	150
Tabela nº. 27 Representação dos professores de EF sobre a adequação da formação inicial obtida para intervir com alunos com NSE	150
Tabela nº. 28 Representação dos professores de EF sobre adequação actual dos cursos de capacitação docente para a inclusão de alunos com NSE	150
Tabela nº. 29 – Sugestões para a melhoria dos cursos de formação inicial em EF ...	151
Tabela nº. 30 – Perceção dos professores de educação física sobre as competências para lecionar educação física com alunos com NSE após a conclusão de formação contínua	152
Tabela nº. 31 – Preferências dos professores de EF pelo tipo de formação especializada realizada no âmbito das necessidades educativas especiais	152
Tabela nº 32 – Representação dos professores de EF sobre a adequação da formação contínua disponibilizada no âmbito das necessidades educativas especiais	152
Tabela nº. 33 – Razões subjacentes à realização de formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais	153
Tabela nº. 34 – Principais adaptações realizadas pelos professores de educação física inclusivo para efetivas a inclusão de alunos com NSE	154
Tabela nº. 35 – Representações de aspirações para a melhoria da inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF	155

Lista de Abreviaturas

EF – Educação Física

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

Introdução

O cumprimento à aspiração a uma sociedade que procura ser cada vez mais justa e igualitária exige da escola, enquanto elemento social, respostas assertivas de todos os seus intervenientes. De facto, o atual paradigma escolar impõe particularmente aos professores, cada vez mais, uma posição eticamente reflexiva, crítica e interventiva para a consecução da sua capacitação, melhoria da sua intervenção no cumprimento daquilo que é o desiderato do sucesso escolar e conseqüente desenvolvimento multidimensional de todos os alunos sem exceção, ou seja, a inclusão escolar.

Inerentemente, a disciplina de educação física (EF) pelas suas características e valores ímpares configura-se uma ferramenta potentíssima para a consecução desta formação multidimensional no contexto escolar. Neste sentido, por inerência profissional, os professores de EF assumem, assim, o importante papel da operacionalização deste desiderato social que é a inclusão social de todos sem exceção para a consecução de uma sociedade cada vez mais plural, equitativa e inclusiva.

Não obstante, a esparsa investigação realizada neste contexto tem identificado um conjunto de condicionalismos, dificuldades e limitações sentidas por estes docentes no desenvolvimento de processos inclusivos nas suas aulas. Efetivamente identifica-se na literatura científica da especialidade, que muitos docentes de EF não conseguem, de modo assertivo efetivar processos de inclusão de alunos com necessidade de saúde especiais (NSE) nos contextos da EF e Desporto Escolar (DE).

Numa primeira instância, a montante desta problemática, os estudos (Greguol, Malagodi, & Carraro, 2018; Haegele, Zhu, & Davis, 2018; Haycock & Smith, 2011; Lirgg et al., 2017; Pocock & Miyahara, 2018) apontam limitações ao nível da formação inicial, contínua e especializada no âmbito da EF inclusiva. No mesmo sentido, reconhece-se a existência de uma certa ambivalência no que concerne às atitudes e posturas dos docentes face à incapacidade e a inclusão em EF. De forma mais particular identificam-se, ainda, atitudes negativas subjacentes a conceções erróneas dos professores sobre os alunos com NSE.

Por outro lado, as investigações desenvolvidas apenas analisam isoladamente variáveis implicativas, determinantes implícitas, ou dimensões relacionadas que se encontram subjacentes à problemática. Consequentemente, são deixados por explorar, no contexto da EF inclusiva, as linhas de pesquisa associadas à formação e capacitação dos docentes desta disciplina. De igual modo, denota-se a existência de um hiato no

que concerne à análise e compreensão do desenvolvimento do professor de EF inclusivo. Isto é, assiste-se, particularmente, um hiato no que toca a reflexão sobre o desenvolvimento do perfil do professor de educação física inclusivo sob uma perspetiva multidimensional, holística e compreensiva de análise (Block & Obrusnikova, 2007; Campos, et al., 2015; Meegan & MacPhail, 2006; Ko & Boswell, 2013; Qi & Ha, 2012).

Neste sentido, este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, tem como escopo principal identificar que formação, valores, práticas e representações são suscetíveis de serem associadas ao perfil do professor de educação física inclusivo

Em suma, e considerando o atual paradigma da escola inclusiva, o presente estudo, reflete a intensão do autor em resgatar, primeiramente, o debate em torno da necessidade de um novo olhar para as dimensões da formação e capacitação dos professores de educação física para a inclusão. Concomitantemente, alavancar, igualmente, a relevância da reflexão em torno do desenvolvimento do perfil do professor de educação física inclusivo, em resposta ao desiderato de uma educação física efetivamente para todos sem exceção.

Numa dimensão mais operacional, procura também dar resposta às críticas muitas vezes apontadas aos investigadores das ciências do desporto e da educação física em não estudarem, efetivamente, os problemas relevantes para os profissionais no terreno, bem como a falta de transfererência dos resultados da investigação para estes (Bishop, 2008).

Face ao exposto, é nosso intuito desenvolver este estudo em conjunto com os professores que diariamente estão do terreno ora a capacitar outros, ora a promover processos inclusivos com os seus alunos.

Assim, e sob uma atitude epistémica de dupla vigilância (Figueiredo, 2006), isto é, traduzida na necessidade da emergência de um duplo movimento entre o senso comum e a ciência, para posteriormente se constituir um senso comum esclarecido e concomitantemente, uma ciência prudente e vigilante, a nossa opção metodológica recaiu no desenvolvimento de um design de investigação assente num paradigma misto de investigação.

Neste sentido, por meio de diversas metodologias quer do âmbito qualitativo (entrevistas semiestruturadas), quer quantitativo (questionário) ao longo deste estudo, e em diversos momentos, iremos recolher dados acerca das representações, prática e

aspirações de professores universitários, formadores de professores de educação física, professores de educação física especialistas em inclusão e educação física adaptada e professores de educação física no ativo. Tal abordagem irá permitir a triangulação e agregação numa só visão holística, mas profunda, da compressão da multiplicidade da inclusão educativa de um modo geral e da multidimensionalidade subjacente à inclusão no contexto da educação física mais particularmente.

Para a consecução deste desiderato e particularmente dar resposta à questão de investigação propusemo-nos estabelecer uma ligação entre todas as partes que compõem o nosso estudo, estruturando a presente dissertação numa sequência lógica e organizada em três grandes momentos.

Um primeiro, antecedido pela presente introdução, e denominado enquadramento teórico concetual, objetiva apresentar o estado da arte subjacente à temática da inclusão em contexto educativo de uma forma geral e da inclusão em educação física de forma mais particular o que nos ajuda a evidenciar a relevância da temática e a conseqüente concretização deste estudo.

Um segundo, designado de *design* de investigação, onde apresentamos a contextualização do estudo, o problema de pesquisa, assim como definimos o objetivos do estudo e as razões da opção de um design de investigação misto de análise.

Um terceiro momento, que integra a componente empírica, a qual integra três estudos e cujos resultados procuram ir ao encontro dos objetivos do estudo dando resposta à questão de investigação.

Um quarto e último momento, denominado de discussão geral e conclusões procura, agregar e fazer a triangulação dos resultados mais significativos apurados nos estudos empíricos desenvolvidos. Conjuntamente, apresenta-se, também, as principais conclusões e considerações resultantes do estudo, assim como reflexivamente, incorporam-se ainda, alguns pontos fortes resultantes do desenvolvimento do mesmo, algumas limitações, assim como, e porque este estudo não se esgota aqui, apresentamos algumas sugestões para a realização de futuros estudos acerca desta temática.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1. Inclusão: em busca de um entendimento

O termo inclusão, e a conceptualização a ele associado, estão cada vez mais presentes nas diversas áreas da nossa vida em sociedade, de que são exemplo a segurança social inclusiva, saúde inclusiva, escola inclusiva (Rodrigues, 2020), inclusão digital ou mesmo o desporto e a EF inclusiva. Não obstante, quando tentamos conceptualmente compreender o termo inclusão somos confrontados com alguma confusão, controvérsia, subjetividade e diversidade de interpretações quanto ao seu significado efetivo (Ainscow, 2009; Ainscow & Miles, 2008; Correia, 2008, 2010; Florian, 2014; Lewis, 2016; Krischler, Powell & Cate, 2019) nos diversos contextos de aplicação (Allan 2010; Waitoller & Artiles, 2013).

De facto, paradoxalmente, esta ambiguidade conceptual e imprecisão no entendimento que lhe está subjacente, leva a que, segundo Freire (2008) se materialize, por vezes, em interpretações e práticas divergentes dos princípios que lhe possam estar inerentes.

Neste sentido, configura-se um conceito mutável (Franco, 2011) e de largo espectro de aplicação consoante a área de atuação ou implementação. Por outras palavras, esta particularidade conceptual é consequente por ser um termo comumente e amplamente aceite, porém, sujeito a diferentes interpretações atendendo ao contexto social, campo de atuação onde é interpretado (Correia, 2005; Florian, 2014; Lewis, 2016) como sejam os discursos dos movimentos sociológicos, políticos ou particularmente no contexto educacional (Freire, 2008).

Não obstante, a ambivalência subjacente ao entendimento e materialização do conceito de inclusão, encontramos nestes um denominador comum que nos auxilia à sua compreensão que é a objetividade da defesa do direito de todos os indivíduos participarem de forma consciente e responsável na sociedade ou grupos de que fazem parte, e ao mesmo tempo de serem aceites, respeitados naquilo que os diferencia dos outros (Freire, 2008).

Com efeito, esta intencionalidade subjacente na salvaguarda do direito de todos os indivíduos ao acesso à participação, ao estarem integrados, a serem iguais entre os seus pares e incluídos, tem-se vindo a configurar um ideal humano que, nas últimas décadas, se tem vindo a enrobustecer e a ganhar relevância nas diferentes áreas da sociedade.

Por conseguinte, a inclusão emerge da universalidade da temática dos direitos humanos, onde os valores da igualdade, equidade, justiça social e emancipação por uma sociedade mais igualitária e não discriminatória estão na base do seu entendimento, assim como constituem o cerne de muitas políticas e práticas sociais (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016; Armstrong & Rodrigues, 2014; Barton & Armstrong, 2007), que procuram universalizar e normatizar a equidade e a igualdade para todas as pessoas (ONU, 1948), bem como alavancar a participação social dos mais desfavorecidos e marginalizados.

Nesta premissa, compreendemos que a inclusão tem subjacente a necessidade da adoção e concretização de uma visão holística da educação, formação e o desenvolvimento humano materializada na ideia de todos, para todos. Por outras palavras, ela incorpora o entendimento da necessidade do envolvimento e participação de toda a sociedade, incluindo aqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2005). Neste sentido, a inclusão incorpora um conjunto de valores como a participação, a variedade de identidades, a comunidade, a colaboração e a participação (Ainscow, 2009) que lhe dão corpo e coadjuvam na materialização dos seus princípios e fins nos diferentes contextos sociais de atuação.

Efetivamente, sob esta perspetiva, interpretamos que a inclusão é um conceito global e que deve ser entendido como um direito humano, onde a sua normatização e vinculação se encontram subliminarmente explanados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que preconiza a necessidade de todos assumirem e perpetuarem o compromisso da eliminação das barreiras e constrangimentos subjacentes à exclusão nas suas diferentes formas e manifestações, assim como veicula o direito à participação de todos, sem exceção, na sociedade.

Com efeito, a materialização e operacionalização deste princípio universal encontram-se explanadas nas diversas Convenções e Declarações (Declaração de Salamanca, 1994; Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006), que procuram a efetivação da universalidade do desiderato da igualdade para todos, da compreensão do outro, da sua aceitação e tolerância à sua diferença e fomento do valor da amizade e da fraternidade entre todos e por consequente o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Assim, interpreta-se que inerentemente o conceito de inclusão incorpora um quadro axiológico que nos auxilia na sua compreensão.

Neste sentido, situamos conceptualmente a inclusão como um fenómeno de formação e desenvolvimento humano procurando o refinamento e a perpetuação da justiça social entre todos e para todos. É preciso compreender, também, que a mesma encerra em si a necessidade de reconhecermos e sermos recetivos à diversidade e o direito a “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática (Armstrong & Rodrigues, 2014). É pois, também, fundamental que se tenha a noção da necessidade de mudar práticas (Nilholm, 2020) em prol de um, mas em proveito de todos.

Entenda-se, portanto, a inclusão como a filosofia da aceitação intencional e incondicional do outro na sua diferença e individualidade e, simultaneamente, o alimentar de um sentimento de pertença. É algo sublime, que está para lá de um mero juízo de valor, é um confluir de ideias que objetivam a melhoria da qualidade de vida, onde o meio educativo desempenha um papel primordial no que respeita ao seu desenvolvimento e concretização (Ainscow, 2009; González, 2003), através do vincular da educação como um direito básico universal e o perpetuar dos seus princípios e valores na consecução do desiderato de uma sociedade mais justa.

Com efeito, a Declaração de Salamanca (1994) vem alavancar esta perspetiva quando preconiza que a escola sob uma orientação inclusiva configura o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e para alcançar a educação para todos (ONU, 1994) vinculando assim, definitivamente, a estreita ligação entre a educação e inclusão (Rodrigues, 2015).

1.1. A Inclusão Educativa

Por conseguinte, o conceito de inclusão, no contexto escolar, tem a sua génese na consecução dos direitos do homem e na aceção fundamental da igualdade entre todos (Conselho Nacional de Educação, 1999; Ferreira, 2007; Stainback & Stainback, 1999) e na esteira da UNESCO. Conceptualmente, pode definir-se como o “processo de encarar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem. Implica mudanças e modificações no contexto, modelos, estruturas e estratégias” (UNESCO, 2005) de modo intencional. Neste sentido, entenda-se a inclusão no contexto escolar como a conceção de uma proposta educativa que visa consubstanciar a simultaneidade de, a um só tempo, e no mesmo espaço, a concretização do direito universal da educação para todos (Ferreira, 2007) e

consequentemente lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades (UNESCO, 1994).

Sob esta premissa, o termo inclusão no contexto educativo apela à adoção de uma visão holística e ampla da educação, formação e desenvolvimento humano de todos para todos. Neste sentido, ela promove a necessidade do envolvimento de todos, incluindo aqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão (UNESCO, 2005). Exalta-se assim à escola, enquanto instituição formativa de excelência, a necessidade de proporcionar as mesmas oportunidades para todos os alunos sem exceção (González, 2003).

Deste modo, o conceito de inclusão, no contexto escolar, configura-se uma proposta educativa que procura consubstanciar a simultaneidade do tempo, e do espaço pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar as ideias do direito de todos à educação: qualidade, e ciência, igualdade e equidade (Ferreira, 2007).

Procura-se garantir o sucesso de todas as crianças, por meio a alteração do ambiente educativo, o que pressupõe sempre a necessidade de um processo de transformação da escola, decorrente da existência de diferentes necessidades (Ferreira, 2007). No mesmo sentido pretende ser, também, o local onde a escola proporciona oportunidades iguais, onde todos os alunos possam ver valorizadas as suas habilidades, género, linguagem, origem étnica ou cultural e desta forma serem igualmente tratados com respeito (Brandão & Ferreira, 2013).

Assim, a inclusão escolar materializa-se num processo que objetiva auxiliar o desiderato da educação para todos e para cada um (Ainscow & Ferreira, 2003) num espaço e num tempo de igualdade de acesso, de oportunidades, de desenvolvimento multidimensional, e cujo princípio fundamental se alicerça em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Sob esta perspetiva, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Porém, este entendimento de inclusão no contexto escolar não se apresenta linear e simplista. Com efeito, identifica-se internacionalmente, que em torno da inclusão

escolar, subsistem diversos tipos de entendimento e definições consoante a diversidade de contextos educativos (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2010).

Por conseguinte, Ainscow et al. (2006), numa análise às tendências internacionais, quanto à inclusão escolar, identificam seis formas de compreender a inclusão escolar: i) Inclusão como uma questão ligada a alunos identificados “com necessidades educativas especiais” ou a suposição de que a inclusão nas escolas regulares está principalmente relacionada com a educação de estudantes com deficiência, ou classificados como alunos com necessidades educacionais especiais; ii) Inclusão como uma resposta à exclusão disciplinar ou por outras palavras, a inclusão associada às necessidades educativas especiais nas quais se encontram arroladas os problemas disciplinares e de comportamento; iii) Inclusão relacionada com todos os grupos vulneráveis à exclusão, associada aos termos inclusão social e exclusão social. Neste sentido, entende-se a inclusão escolar como o acesso à escola, minorias étnicas ou mesmo crianças jovens que possam de alguma forma estar em risco de exclusão escolar; iv) Inclusão associada ao desenvolvimento da escola para todos – no entendimento de que a inclusão escolar objetiva criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada; v) Inclusão como “Educação para todos”; e vi) Inclusão como um princípio da educação e de sociedade.

Face ao exposto, em todas estas conceções encontramos uma linha orientadora que denota uma intencionalidade em se dar uma resposta assertiva à participação de todas as crianças e jovens, sem exceção, no processo educativo opondo-se deliberadamente à exclusão. Dito de outro modo, defende-se o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade tendo em consideração as suas necessidades, características, interesses e particularidades (Correia, 2008). Por outras palavras, procura-se garantir o sucesso de todas as crianças, por meio da alteração do ambiente educativo, o que pressupõe sempre a necessidade de um processo de transformação da escola, decorrente da existência de diferentes necessidades (Ferreira, 2007).

Neste sentido, e na esteira de Freire (2008) entenda-se a inclusão, no contexto escolar, como o termo que defende “o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características” (Freire, 2008, p.5).

Em suma, numa aceção comum, o termo “inclusivo” quererá significar que todos podem ter acesso, que tudo está incluído, “all included” (Rodrigues, 2020).

Face ao exposto, entendemos que a inclusão, embora seja um conceito subjetivo, dada a diversidade de contextos onde se desenvolve, apresenta um denominador comum materializado pelo sentimento de pertença e intencionalidade, que é perçicionado pelo indivíduo e que, por sua vez, se materializa pela sua participação ativa em todas as dimensões do seu desenvolvimento em contexto social, como seja na família, na escola, numa comunidade ou país. A inclusão é pois um construto flexível e adaptável à diversidade de circunstâncias que lhe dão uma forma e às quais procura dar uma resposta assertiva.

1.2. Educação Inclusiva

Chegados aqui, o termo educação inclusiva constitui-se, nas últimas décadas, um dos termos mais importantes no contexto da educação (Armstrong, 2014; Krischler, Powell & Cate, 2019), em cumprimento da agenda da ONU de “Educação para Todos” com o fim último do desenvolvimento humano e conseqüentemente das sociedades mais justas. Mandatada pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (ONU 2006), que foi ratificada por mais de 175 países, a educação inclusiva tornou-se uma norma verdadeiramente global (Powell, Edelstein & Blanck 2016).

Não obstante, o conceito de educação inclusiva, não é ainda um conceito claramente definido ou universalmente compreendido, uma vez que se encontra arrolado ao entendimento daquilo que é a conceptualização de inclusão (Krischler, et al., 2019). Neste sentido, as interpretações e implementações do conceito variam de país para país (Amor et al. 2018; Göransson & Nilholm 2014; Nilholm & Göransson, 2017) com implicações naquilo que é a sua materialização e operacionalização nos diversos contextos onde se aplica.

Assim, radicada nos princípios e valores da inclusão, emergidos da universalidade dos direitos humanos, reforçados pela Declaração dos Direitos da Criança, a educação inclusiva pode ser compreendida como a operacionalização da universalidade do direito humano à educação (Kurniawati et al. 2014). Deste modo, a UNESCO (2008), elenca quatro dimensões subjacentes à compreensão da educação inclusiva: i) a inclusão como um processo; ii) a inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras; iii)

a inclusão refere-se à presença, à participação e ao sucesso de todos; iv) inclusão centra-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso.

Por conseguinte, a educação inclusiva é um processo que visa aumentar a participação e diminuir a exclusão (Booth & Ainscow, 2002), sob uma abordagem que incorpora valores particulares (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) que possibilitam a aceitação e apoio da diversidade de todos os alunos, objetivando a eliminação da exclusão social, das consequentes atitudes e respostas ineficazes à diversidade de raça, classe social, etnia, religião género e habilidade (Ainscow, 2005).

Por outro lado, a educação inclusiva pode, também, ser definida como o compromisso de incluir os alunos com necessidades especiais nas atividades escolares regulares, melhorando e adaptando as práticas às especificidades do aluno (Coates & Vickerman 2008; De Boer, Pijl & Minnaert 2010), onde os alunos devem ser não apenas integrados fisicamente, mas também incluídos socialmente (Van Mieghema, et al., 2020).

Por forma a agregar o entendimento do que é a educação inclusiva, sublinhamos o trabalho de revisão sistemática desenvolvida por Göransson e Nilholm (2014), no qual os autores identificaram quatro conceitos distintos de inclusão relacionados hierarquicamente nos trabalhos de investigação entre 2002 e 2012 associados à educação: i) conceito de inclusão associada à presença física de alunos com necessidades especiais nas salas de ensino regular (a inclusão como colocação de alunos com deficiência/com necessidade de apoio especial nas salas de aula do ensino geral); ii) o entendimento da inclusão objetivando uma resposta educativa às necessidades académicas e sociais dos alunos com deficiência (a inclusão como satisfação das necessidades sociais/académicas de alunos com deficiência/alunos com necessidade de apoio especial); iii) a compreensão da inclusão como a necessidade de resposta a todos os alunos (inclusão como satisfação das necessidades sociais/académicas de todos os alunos); e iv) o entendimento de inclusão como elemento para a construção de comunidades nas escolas e sala de aulas (inclusão como a criação de comunidades com características específicas (que podem variar entre as propostas).

Estas conceções, concluem os autores, e como já referimos anteriormente, resultam dos diferentes entendimentos do conceito de inclusão e devem ser vistos, em grande medida, como expressões de diferentes visões daquilo que as escolas devem realizar neste contexto (Göransson & Nilholm, 2014).

Mais recentemente porém, e na tentativa de aprofundar ainda mais o entendimento e a compressão subjacente ao conceito de educação inclusiva, Nilholm e Göransson (2017), num estudo de revisão da literatura, concluíram que as definições de inclusão amplamente utilizadas na literatura ainda carecem de clareza conceitual. Tal indefinição tem um impacto significativo na implementação da educação inclusiva ou, mais a montante ainda, na definição de políticas educacionais, programação ou mesmo na definição de objetivos educativos (Powell, et al., 2016). Por outras palavras, diferentes entendimentos diferentes formas de agir (Felder, 2018).

Porém, parece-nos ser consensual entendermos a educação inclusiva como a emergência da necessidade de proporcionar a todos os membros de uma comunidade o direito de participar e aceder à educação de igual modo (Armstrong & Rodrigues, 2014). Neste sentido, o princípio base subjacente a este entendimento é o de desenvolver e promover a aprendizagem conjunta entre todos os alunos, independentemente das suas capacidades, estatuto socioeconómico ou outras características (Rodrigues & Rodrigues, 2011). Assim, parece-nos representar um meio impar de ampliar a participação na aprendizagem de todos os alunos para que suas necessidades educacionais possam ser atendidas (DePauw & Doll-Tepper, 2000), sendo que, a mesma, se materializa como um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas de aprendizagem dos alunos e das comunidades (UNESCO, 2008).

Em suma, a inclusão é um fenómeno complexo e multidimensional que deve ser analisado sob várias perspetivas (Nilholm, 2020). Neste trabalho, apesar da especificidade temática e natureza do estudo, numa lógica de contribuir para ampliar o conhecimento e conseqüente melhoria das práticas de inclusão em educação física e desporto escolar, adotamos um entendimento amplo da educação inclusiva, a qual se situa como um direito humano básico de todos à educação e um fundamento essencial para a consecução de uma sociedade mais participada e justa.

2. A Formação de Professores para a Inclusão Escolar

A diversidade, complexidade e intensidade das situações sociais da atualidade exige da escola, e muito particularmente dos professores, respostas assertivas e diversificadas. Com efeito, como vaticinado no Relatório da UNESCO da Educação para o Século XXI “ (...) à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Carneiro, et al., 1996, p. 77). Neste sentido, é imprescindível a existência de profissionais altamente capacitados para desenvolverem e conceberem ações e projetos que deem sentido à formação dos alunos por forma a garantir as melhores condições e experiências positivas de aprendizagem e formação (Leite, 2005; 2012; Santomé, 2013) e por conseguintemente o sucesso no seu desenvolvimento multidimensional.

Com efetividade, a qualidade da formação académica e profissional dos professores tem-se consubstanciado cientificamente com um dos fatores preditores para o sucesso educativo (Darling-Hammond, et al., 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005), sendo que “ (...) está correlacionada, de forma significativa e positiva, com os resultados obtidos pelos alunos e que constitui o fator mais importante no ambiente escolar para explicar o desempenho dos alunos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p.3) constituindo-se, assim, o fator chave para a qualidade da educação de uma forma geral (Comissão das Comunidades Europeias, 2007) tendo sido, por isso, alvo de uma profunda reflexão e reestruturação.

Face ao exposto, há muito se reclama, particularmente em Portugal, a necessidade de se desenvolver uma formação de qualidade alicerçada em modelos de formação que possibilitem o vivenciar de uma diversidade de experiências e situações inerentes à atividade docente na dimensão social da escola em cumprimento do compromisso universal do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva (Leite, 2002; 2012; Santomé, 2013). Neste ponto, efetivamente os resultados dos professores portugueses do TALIS: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (OCDE, 2019), no que concerne ao desenvolvimento de competências no âmbito da inclusão e ensino de alunos com necessidades educativas especiais, teve uma expressividade particularmente elevada nas necessidades de formação.

Com efeito, a resposta educativa a alunos com necessidades especiais configurou-se o tópico de desenvolvimento profissional mais representativo para os professores, o

qual se traduz numa efetiva carência na abordagem da temática - 27% em Portugal, contra 22% em toda a OCDE (OCDE, 2019, p.4).

Por conseguinte, o desenvolvimento de perspetivas de formação que possibilitem os professores aprenderem a lidar com as realidades diárias das escolas numa sociedade globalizada e diversificada (Nóvoa, 2009; Leite & Fernandes, 2011) configura-se urgente.

Efetivamente, a grande diversidade cultural (Rede Europeia das Migrações, 2012; Silva, 2017) existente na escola requer dos professores não só conhecimentos, mas sobretudo capacidades e competências bem consolidadas para darem resposta educativa assertiva.

Com efeito, nas últimas décadas temos observado a nível internacional a mudanças paradigmáticas, no que concerne aos sistemas de educação tendencialmente mais inclusivos que outrora (UNESCO, 1994; OMS, 2011), culminado naquilo que é atualmente comumente aceite por educação inclusiva (Rodrigues, 2003a) e que objetiva a promoção de uma resposta educativa assertiva a todos os alunos, independentemente do seu estado ou condição.

De facto, note-se que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) vem, definitivamente, vincular os países signatários à necessidade de uma reflexão profunda das suas respostas educativas face à inclusão e, neste sentido, à disponibilização de recursos para garantir a formação e capacitações dos professores do ensino regular para darem resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Deste ponto, enaltece-se o papel do professor como o elo determinante ao sucesso ou não da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al., 2013; UNICEF, 2013).

Assim, por forma a materializar e concretizar este desidrato social, têm emergido algumas orientações com impacto nos programas de formação de professores e, muito particularmente, para a capacitação dos professores para atuarem no contexto do paradigma da educação inclusiva (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), 2009, 2011, 2012), e a conseqüente necessidade de formar professores capazes de assumirem a responsabilidade da educação de todos os alunos sem exceção (AEDEE, 2009, 2011), por via de uma maior consciencialização prévia da importância da filosofia inclusiva para o desenvolvimento das sociedades.

Sob esta perspectiva, as instituições de ensino superior na Europa, e particularmente aquelas que formam para a docência, tiveram a oportunidade de reajustar a sua formação procurando dotar os professores de conhecimentos e competências para o desenvolvimento de respostas mais assertóricas no contexto da educação inclusiva e da escola inclusiva e assim corresponderem às graves dificuldades sentidas pelos professores em dar resposta em contexto de sala de aula aos alunos com necessidades educativas especiais (Leite, 2016).

De facto, diversos autores salientam que o aumento de conhecimento sobre o processo de inclusão escolar num contexto de formação superior representa um dos preditores de eficácia no ensino inclusivo (Forlin & Chambers, 2011; Forlin, Sharma, & Loreman, 2014). Tal evidência parte do pressuposto de que os professores são os principais responsáveis pelo processo educativo de todos os alunos, logo corresponsáveis do sucesso, ou não, da prática da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; UNICEF, 2013). Por outras palavras, o sucesso dos ideais da inclusão depende não só da sabedoria dos professores, mas também das suas competências para ensinar (Avramidis & Norwich, 2002).

Deste modo, o fator-chave para o sucesso da educação inclusiva radica na necessidade de uma atenção especial à formação inicial e contínua dos professores (EADSNE, 2010), que os capacite para responderem às características e necessidades da diversidade na escola. Neste sentido, os docentes na sua ação educativa, devem ser dotados de capacidades e competências que lhes possibilite conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, de gestão da heterogeneidade da sala de aula, da diversificação dos contextos (ambientes) de aprendizagem, bem como apoiar os alunos com maiores dificuldades por meio de estratégias que promovam a cooperação e o ensino mútuo (Perrenoud, 2000).

Com efeito, é nesta perspectiva que se têm baseado os discursos políticos e resultados académicos quando preconizam a necessidade de uma formação de professores de qualidade e que vá além dos conhecimentos disciplinares tradicionais (Leite, 2012) em resposta a todos. Este aspeto, por sua vez configura-se um desafio particular para os professores no ativo que devem ajustar as suas práticas de acordo com a diversidade e necessidades especiais de cada um dos alunos e, simultaneamente e conseqüentemente, continuarem a manter os seus desempenhos satisfatórios no progresso nas aprendizagens (Abegglen & Hessels, 2018; Van Mieghem et al. 2020).

Assim, a evidência mostra-nos que os docentes devem ser dotados de conhecimentos, capacidades para a implementação da filosofia da educação inclusiva ao longo de todo o seu processo de formação, quer na formação inicial, quer na formação contínua ou pós-graduada. Por outro lado, a eficácia da educação inclusiva decorre, também entre outros fatores, do sucesso da sensibilização para a diferença e da necessidade de diminuir as ansiedades e preocupações aquando dos processos de formação de professores sobre aquilo que é o ensino o ensino inclusivo decorrente de formação superior em educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; Forlin, et al., 2014).

Chegado a este ponto, importa salientar a perspetiva de Rodrigues (2014), quando nos alerta que a inclusão escolar não fica resolvida com um projeto de inclusão sobreposto a práticas tradicionais, na formação de professores, não é apenas a inclusão de mais uma disciplina que torna efetiva a formação de professores inclusivos (Rodrigues, 2015), é algo mais complexo que deve proporcionar ao professor um largo domínio do conhecimento científico da matéria que ensina, para além da “sua aplicação psico pedagógica” (p.11). Deste modo, o autor considera que a capacitação dos professores no apoio à educação inclusiva deve ser considerada e aponta três dimensões, tanto ao nível de especialização, como ao nível generalista: os saberes, as competências e as atitudes (Rodrigues, 2007).

Face ao exposto, resgatamos a perspetiva da OMS (2011) no que concerne à formação de professores para enfrentar as barreiras e desigualdades, a qual preconiza a necessidade de conceber programas de formação que tenham em consideração e incorporem os princípios, mas sobretudo os valores dos ideais inclusivos. Sob esta perspetiva, a prática profissional docente deve considerar, não só os conhecimentos, capacidades e competências, mas acima de tudo, refletir os bons comportamentos (OMS, 2011).

Por outro lado, consideramos importante, nestes momentos formativos, o desenvolvimento de dinâmicas e experiências que possibilitem aos professores a oportunidade de partilhar conhecimentos e reflexões sobre a educação inclusiva, assim como desenvolver os aspetos cruciais da diversidade, funcionalidades e características por forma a potenciar o desenvolvimento de pedagogias e didáticas alicerçadas numa filosofia inclusiva (Forlin, et al., 2011; OMS, 2011).

No mesmo sentido, é pertinente promover o desenvolvimento de uma consciencialização sobre a deficiência, potenciar o uso de modos e meios alternativos

e aumentativos de comunicação, assim como de técnicas de ensino sustentadas de materiais para apoiar as pessoas com deficiência (UNESCO, 2006).

O estudo desenvolvido por Hemmings e Woodcock (2011), com alunos candidatos a professores, identificou ser pertinente aquando um processo formativo de professores para a inclusão, dinâmicas que envolvam o contacto com a diversidade da realidade escolar, assim como também a inclusão de disciplinas de estudo onde se possa proporcionar a reflexão das temáticas relacionadas com a inclusão.

De facto, Kurniawati, et al., (2014) corroboram esta evidência, uma vez que as oportunidades de aprendizagem que se desenvolvem neste contexto, não só aumentam os conhecimentos e as competências dos professores, como também possibilitam oportunidades de aprendizagens essenciais que promovem a integração de novos conhecimentos em contexto de prática.

Forlin e Chambers (2011), numa pesquisa com o objetivo de compreender a perceção dos docentes acerca da sua preparação para intervir em processos inclusivos, concluem ser necessário desenvolver estratégias de ensino suficientemente esclarecedoras da temática da inclusão e que simultaneamente lhe possibilite desenvolverem conhecimentos e capacidades para enfrentar com segurança e confiança as diversas situações em contexto de sala de aula. No mesmo sentido, concluem também que dadas as limitações de um contacto com as diferentes realidades escolares ser necessário, pós formação, o desenvolvimento de programas de mentoria para acompanhamento dos recém-professores.

Por outro lado, Florian e Spratt (2013), com base no projeto de investigação Inclusive Practice Project para formação de professores na Universidade de Aberdeen, Escócia, apresentam uma estruturação dos conteúdos da formação de professores para a educação inclusiva com base em três temas essenciais desenvolvidos em unidades curriculares do curso: i) compreender o ensino e deste modo compreender que a diferença deve ser considerada um especto essencial do desenvolvimento humano em qualquer conceituação de aprendizagem; ii) a justiça social, sob a perspetiva de que os professores devem acreditar (e podem ser convencidos disso) de que são qualificados e capazes de ensinar todas as crianças; e iii) tornar-se um profissional ativo sob a premissa de que a profissão docente deve ser desenvolvida sempre numa perspetiva de encontrar novas formas de trabalhar com outras pessoas.

Na mesma linha de raciocínio Ortega e Fuentes (2012) sugerem que o processo de formação de professores inclusivos deve alicerçar-se num conjunto de temáticas que incluam o desenvolvimento de conhecimentos e competências catalisadoras e promotoras da inclusão, considerando assim essencial o desenvolvimento de competências: i) atitudinais e éticas; de domínio e conhecimento dos normativos e legislação; ii) formação em educação educativa e social; iii) formação didática e curricular; iv) formação para a colaboração com as famílias e v) a formação em prática de ensino.

Partilhamos da perspetiva de Madureira e Leite (2007) que defendem a necessidade de se desenvolver um quadro metodológico transversal a todas as disciplinas do plano de estudos, de modo a salvaguardar que a diferenciação pedagógica se constitua um catalisador do currículo de formação. Este princípio, designado de infusão (Rodrigues, 2015) objetiva garantir que os conteúdos relacionados com a inclusão e o ensino com crianças com necessidades especiais estejam integrados nos planos de estudos das unidades curriculares dos cursos de formação, de forma prudente e controlada de modo a não serem esquecidos ou desvalorizados (Rodrigues, 2015).

Numa outra perspetiva de formação, Brown et al. (2008) concluem para a necessidade de incluir no corpo docente dos cursos de formação de professores, docentes capacitados na formação em educação especial. Estes, não só lecionarão as unidades curriculares específicas, mas também, prestarão apoio e consultoria especializada no âmbito da inclusão aos professores das diversas disciplinas.

Ainda sob este ponto de vista, Forlin (2010), citado por Rodrigues (2015, p.14) salienta que “a preparação de professores para a inclusão implica uma perspetiva mais aberta e colaborativa (...) a Educação Especial deverá estar difundida em todas as áreas curriculares e a diversidade ser aceite como uma norma para preparar os professores para as escolas do futuro (...) requer ainda que os professores sejam capazes de tratar tanto questões culturais (atitudes, crenças e valores) como fatores de índole sistémica como o tempo, os recursos e o apoio”.

Neste sentido, identifica-se a existência de três modelos de formação de professores inclusivos que refletem três diferentes formas de abordagem na formação de professores: i) a existência de uma unidade curricular única, lecionada por especialistas; ii) o desenvolvimento de uma abordagem transversal a todas as unidades

curriculares (processo de infusão); e iii) a combinação entre as duas abordagens anteriores (Rodrigues, 2015, Forlin, 2010).

Tendo em conta estas três abordagens de formação de professores, na literatura deste campo de estudo é possível extrair um conjunto diversificado de estratégias formativas: i) recurso à infusão de temáticas relacionadas com a diversidade no currículo de formação (Jung, 2007; Romi & Leyser, 2006; Winter, 2006); ii) privilegiar o contacto com pessoas com deficiência (Forlin et al., 2007); iii) atividades de incursão (onde as crianças com deficiência visitam os estabelecimentos de formação (Chong, Forlin & Au, 2007; Forlin, 2003); iv) experiências de campo em salas de aulas inclusivas (Van Laarhoven, et al., 2007); cursos de formação (Cara, 2007; Shade & Stewart, 2001); ou v) entrevistas formativas (Miller, 2008).

Porém, a evidência neste campo de estudo tem vindo a concluir que, de um ponto de vista dos estudantes candidatos a professores, os modelos e estratégias de ensino mais valorizados para a sua formação e capacitação para a educação inclusiva é a combinação de disciplinas de estudo, exclusivamente dedicadas às temáticas da diversidade, com as didáticas e metodologias de intervenção com alunos com necessidades educativas especiais aplicadas em todas as áreas curriculares (Kearns & Shevlin, 2006; Winter, 2006).

Em suma, sintetizando as conclusões e evidências anteriores Rodrigues (2015; 2017), elenca três princípios orientadores que assume serem fundamentais no desenvolvimento de modelos de formação de professores: i) o princípio do isomorfismo – que advoga a necessidade dos formandos vivenciarem, durante os momentos formativos, de experiências semelhantes às que encontram na realidade profissional. Realça a necessidade de um entrosamento entre os conteúdos apreendidos e as necessárias competências que o professor deve evidenciar na sua vida profissional. Neste sentido, vincula a necessidade do confronto do formando com a realidade por forma a entender quais os processos de decisão e de atuação que é preciso empreender para responder com competência e qualidade às situações análogas que mais tarde lhe serão colocadas; ii) o princípio da Infusão que pressupõe a necessidade de todos os conteúdos relacionados com a educação e particularmente com o ensino de alunos com dificuldades ou limitações serem integrados nas disciplinas regulares; e iii) o princípio da relação entre a teoria, a investigação e a prática, que defende a necessidade de uma estreita interligação entre a teoria, o conhecimento científico e a prática, sobressaindo

o importante papel da supervisão pedagógica como elemento mediador e articulador destas dimensões do conhecimento dos professores no processo de inclusão.

Complementarmente, consideramos igualmente pertinente que os programas de formação de professores, para além de integrarem e ministrarem os princípios da inclusão, em paralelo devam igualmente, promover o desenvolvimento de mudanças de atitudes e valores face à diversidade e inclusão, assim como o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades contemplando oportunidades de partilha de experiências de educação inclusiva (OMS, 2011).

De facto, a evidência no contexto da formação de professores para a inclusão, tem concluído que os modelos de formação que alicerçam o seu ensino numa perspetiva de mudança de atitude em relação à educação inclusiva, bem como no desenvolvimento de habilidades para lidar com a diferença e as necessidades educativas especiais, desenvolvem professores mais predispostos a proporcionarem mais apoio e atenção aos alunos com necessidades educativas especiais (Carroll, Forlin, & Jobling, 2003; Lancaster & Bain, 2010; Shade & Stewart, 2001).

De igual modo, os estudos nesse campo tem concluído que os professores que ao longo do seu processo formativo mantiveram um maior contacto com pessoas com deficiência denotam atitudes mais positivas e encontram-se mais disponíveis para desenvolverem processos inclusivos nas escolas (Forlin, 2003; Lancaster & Bain, 2010), para além de que este contacto diminui a ansiedade e preocupação aquando a lecionação, posterior, de aulas com alunos com necessidades especiais e no mesmo sentido melhora a sua atitude e postura em relação à inclusão de alunos com necessidades diversas (Forlin et al., 2007; Jung, 2007; Miller, 2008; Richards & Clough, 2004; Romi & Leyser, 2006; Winter, 2006).

Por outro lado, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) salientam que a formação de professores para a inclusão deve alicerçar-se em modelos isomórficos nos quais se dê aos formandos a oportunidade de desenvolverem estratégias e metodologias de ensino semelhantes àquelas que usarão como profissionais nos contextos reais de ensino.

Chegados aqui, importa resgatar a perspetiva de Leite (2016), a qual faz o ponto da situação atual no que concerne à formação de professores para a inclusão em Portugal quando dá respostas a três questões estruturantes:

- i) Será desejável uma formação específica para a inclusão?

Não, não é desejável uma formação específica para a inclusão, porque atualmente toda a formação de qualidade é forçosamente uma formação para a inclusão, na sua verdadeira aceção, a formação prepara ou aprofunda o ensino de todos os alunos;

ii) Será que existe uma formação para a inclusão?

Não, a formação que existe não prepara para uma verdadeira inclusão, porque tende a criar uma ou mais disciplinas específicas para essa abordagem, em vez de a integrar em todas as componentes do currículo de formação – tende a segregar a formação para a inclusão, o que, obviamente, é um contrassenso. No fundo, é uma formação que continua orientada para o ensino de um inexistente aluno padrão.

iii) Será necessária uma formação para a inclusão?

É necessário que a formação se oriente para a inclusão, mas com abordagens holísticas e suficientemente integradas e compreensivas para que o ensino de turmas inclusivas seja encarado como a regra e não como uma exceção (Leite, 2016).

Em suma, a formação de professores no paradigma da globalidade atual, e particularmente no contexto da escola inclusiva, pressupõe um desafio para os formadores de formadores aos quais lhe é exigida a necessidade de desenvolverem conhecimentos atualizados das sociedades, das suas necessidades, exigências, conhecimento científico, do desenvolvimento de tecnologias, valores, modos de estar e de pensar em contextos hodiernos que se caracterizam sobretudo pela sua heterogeneidade (Silva, 2017).

2.1. A Formação de Professores de Educação Física para a Inclusão

Da necessidade da definição de uma política educativa articulada entre os diversos países da União Europeia, emergem da Declaração de Bolonha as orientações base para a harmonização dos sistemas de educação superior e, conseqüentemente, a reforma da formação de professores (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Em Portugal, a operacionalização deste processo encontra-se regulada, entre outros, pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março com as modificações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, objetivando a formação de professores, do qual emergem as reformulações e adaptações nos currículos dos cursos de formação de professores de EF e, mais recentemente, pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, que altera os anteriores modelos de formação.

Consequentemente, e em resposta a este desiderato de homogeneização europeia, e à necessidade de respostas mais assertivas e capazes à complexidade dos problemas educativos a habilitação profissional para a docência em EF, passa apenas a ser conferida aos titulares de grau de mestre (Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário), e cujos requisitos mínimos de ingresso neste ciclo de estudos para além de uma prova para aferir o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica passam, igualmente, pela obtenção de 120 créditos em Educação Física e Desporto.

É, efetivamente, em contexto do 2.º ciclo que se discute atualmente a formação de professores de educação física em Portugal. Em termos práticos, as principais alterações observadas, entre outras, estão relacionadas com o menor número de horas práticas e um elevar do número de horas teóricas, nomeadamente, no que diz respeito à investigação científica (Lima, Cardoso, & Resende, 2014).

Não obstante e com base na recente evidência sobre a inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF, reconhece-se unanimidade científica na existência de constrangimentos vários (atitudes inadequadas, défices de formação, incapacidade percebida, sentimentos de frustração e perceções erróneas da incapacidade, etc), sentidas e relatadas pelos professores de educação física (Doukeridou et al., 2011; Hersman & Hodges, 2010; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Lirgg, et al., 2017; Obrusnikova, 2008; Rodrigues, 2003b; Sato et al., 2007; Simons & Kalogeropoulos, 2005; Smith & Green, 2004; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Tendo em consideração também a estes factos, as instituições de ensino superior, e muito particularmente aquelas que formam para a docência em EF, têm vindo a reajustar os seus currículos de formação, assim como aproveitam a oportunidade para refletirem e melhorarem a formação de competências dos seus formandos para melhor intervir nos seus diversos contextos educativos, e muito particularmente na capacitação dos mesmos para atuarem com todos os alunos no atual paradigma escolar (Block, et al., 2013), e assim cumprir-se o direito e desiderato da inclusão nos sistemas de ensino e particularmente nas aulas de EF e desporto para alunos com NSE como vaticinado pela UNESCO (UNESCO, 2000).

Assiste-se assim, a uma maior preocupação para a inclusão nos seus planos de estudos de unidades curriculares relacionadas com o ensino de alunos com incapacidade ou outras diversidades (Campos, Ferreira, & Block, 2015; Celestino & Pereira, 2019), não só indo ao encontro do novo paradigma escolar mas sobretudo para

colmatar a escassez de formação específica neste contexto, lacuna há muito reivindicada pela investigação neste campo de estudo e que na atualidade nem sempre é desenvolvida tão assertivamente no contexto formativo do primeiro ciclo de estudos (licenciatura) dos cursos de formação no âmbito das Ciências do Desporto pelas diferentes instituições de ensino superior em Portugal.

Porém, a literatura neste campo de estudo tem alertado para que muitos professores de educação física consideram não estarem devidamente preparados para desenvolver processos de inclusão de alunos com incapacidade nas aulas de EF (Lirgg, et al., 2017; Hersman & Hodge, 2010; Sato et al., 2007) revelando, inclusive, um baixo nível de competências de intervenção aquando da necessidade de adaptar os conteúdos à diversidade dos alunos (Gutiérrez-García, et al., 2011; Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019). Estas constatações tem subjacentes os constrangimentos ao nível da formação inicial e contínua específica dos professores (Block & Obrusnikova 2007; Crawford, O'Reilly, & Flanagan, 2012; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Greguol, Malagodi, & Carraro, 2018; Hutzler, 2003; Qi & Ha 2012; Tant & Watelain, 2016).

Efetivamente, no contexto português, muito recentemente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) reporta que 61% dos professores, que lecionam no 3.º ciclo nas escolas públicas e privadas em Portugal, não se sentiam preparados para ensinar a alunos com necessidades especiais de educação no final dos seus ciclos formativos. Inclusivamente, a área da educação especial afigura-se como uma das áreas em que os professores assumem ter maiores necessidades de formação (OCDE, 2019).

Na tentativa de compreender esta constatação parece-nos que muitas das práticas observadas no contexto da inclusão em EF ainda se reportam a conceções de formação “tradicionalistas” ou “ateóricas” de formação onde se observam comportamentos utilitários de ensino (tentativa e erros) e que o bom ensino depende do dom pessoal de cada professor (Costa, 1996).

Por outro lado, na atualidade, a inclusão em EF aparenta ainda estar refém do intenso debate que se vem arrastando entre as perspetivas de formação behaviorista (pedagogia para a performance) versus a perspetiva crítica, denotando-se, ainda, uma forte orientação para o resultado e para a tecnicização da EF. Por conseguinte, parafraseando Rodrigues (2003b, p. 70) “ (...) a formação de professores em necessidades educativas especiais deixam, em Portugal, muito a desejar”.

A este respeito, num estudo desenvolvido do Celestino e Pereira (2019) objetivando caracterizar a formação específica no âmbito das necessidades educativas especiais desenvolvida nos cursos que conferem habilitação para docência de EF (mestrado) pelas universidades portuguesas, identificam, efetivamente, uma maior intencionalidade no que respeita à capacitação dos futuros profissionais de EF para intervir em contextos inclusivos. Porém, na sua operacionalização esta aparenta assumir contornos de uma breve “sensibilização” para à temática da inclusão, assim como se identifica uma escassez de contacto com a realidade, isto é, uma escassa prática pedagógica com alunos com necessidades especiais e consequente reflexão crítica dessa mesma prática por forma a vincular princípios, valores e experiências e promover a desmistificação face às deficiências e incapacidades.

Por sua vez, estes resultados encontram-se em sintonia com diversos estudos que constataam, igualmente, a inconsistência da formação específica desenvolvida neste contexto quer sejam nos cursos de formação inicial, quer de formação contínua ou mesmo no âmbito da prática pedagógica (Nichols, Block, & Wilson, 2019).

Tendo em consideração a diversidade de problemáticas e funcionalidade nas escolas portuguesas, assim como, as evidências que as experiências com a diferença e a incapacidade, o contacto com alunos incapacidade configuram-se um dos estímulos mais importantes para o sucesso do processo de inclusão nas aulas de EF (Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019).

De facto, em nosso entender, uma intervenção dinâmica, assertiva e criativa (requisitos essenciais para lecionação com crianças e jovens com incapacidade) requer dos profissionais de EF não só conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais mas, sobretudo, experiência prática prévia em saber lidar com este tipo de alunos em contexto letivo (Jeong & Block, 2011; Rodrigues, 2003b).

Neste sentido, para melhorar os desempenhos profissionais, é fundamental que os currículos de formação e capacitação de professores disponibilizem oportunidades de desempenho (Cook & Odom, 2013; Flower, McKenna & Haring, 2017) em contexto real de prática com alunos com incapacidade e deste modo poder reforçar a aquisição de atitudes que apenas se desenvolvem com uma ligação com a realidade prática (Lleixà, et al., 2017).

Esta insuficiência de prática pedagógica ou de contacto com as pessoas com incapacidade em contextos inclusivos, pode justificar, também, as dificuldades

apontadas pela Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva e por diversos estudos (Campos et al., 2015; McGrath, Crawford, & O'Sullivan, 2019; Santos & Pereira, 2016; Pocock & Miyahara, 2018), que de um modo geral os docentes, e particularmente os professores de educação física, sentem em lidar e intervir com alunos com incapacidade.

Por outro lado, ajuda-nos, também, a compreender a incompetência muitas vezes percecionada por muitos docentes de EF para intervir com alunos com incapacidade (Hersman & Hodges, 2010; Simons & Kalogeropoulos, 2005), ou mesmo apresentarem uma visão mais negativa face aos processos de inclusão escolar (Doulkeridou et al., 2011; Jerlinder, et al., 2010; Obrusnikova, 2008; Simons & Kalogeropoulos, 2005). De facto, o escasso contacto com a incapacidade, ou mesmo as poucas experiências de prática pedagógica com estes alunos, decorrentes dos cursos de formação têm uma influência negativa na perceção dos professores sobre o ensino inclusivo (Campos, et al., 2015).

Em suma, assistimos a um desequilíbrio entre aquilo que é o conhecimento e a prática na formação de professores. Entre a teorização e a operacionalização em contexto real, e que em última instância se traduz numa carência de competências de carácter pedagógico, didático ou mesmo metodológico nos docentes para intervirem com alunos com incapacidade e efetivarem, assertivamente, processos inclusivos nas aulas de EF e no desporto escolar. Mais precisamente, parece-nos que o foco na formação de professores para a educação física se tem centrado mais no “o quê” da deficiência, ao invés de “como” incluir alguém com incapacidade nas atividades físicas e desportivas (Braga, Taliaferro & Blagrove, 2018).

Deste modo, numa análise crítica Nóvoa, citado por Santos (2012) alerta-nos para que as mudanças operadas com esta uniformização não passam de “cosmética” com poucas alterações efetivas no contexto da formação superior. Sendo que, a formação de professores continua, ainda, muito refém de modelos tradicionais, teóricos e muito formais, que dão pouca importância à prática e a reflexão dessa mesma prática (Santos, 2012).

Face ao exposto, a formação e capacitação de professores para o ensino não tem gerado consensos, quer no que concerne aos modelos de formação e conteúdos a abordar, quer no que diz respeito à sociedade científica e académica e que, em última instância, se refletem nos processos de ensino e inclusão de alunos com incapacidade, particularmente nas aulas de EF e do desporto escolar.

A este respeito, consideramos importante resgatar as reflexões de Carreiro da Costa (1996), quando reflete que a formação de professores em EF não se afigura um tema fácil de analisar, face à diversidade de perspectivas e orientações existentes a este respeito, e que na sua perspectiva tornam difícil responder a questões essenciais como: O que é um ensino de qualidade em educação física? O que é um bom professor de educação física; O que é um bom programa de formação de professores de educação física? Questões igualmente válidas quando as transferimos para o atual paradigma de formação de professores e, muito particularmente, para o contexto da formação de professores inclusivos nos contextos da EF.

Deste modo, é pertinente resgatar a reflexão sobre a formação do professor de educação física inclusivo, particularmente ao nível da organização e estruturação dos currículos, no que concerne ao desenvolvimento de competências para intervir com alunos com incapacidade na formação de professores de educação física, assim como na compreensão do perfil de competências que são desenvolvidas neste processo perspetivando respostas categóricas na inclusão de alunos com incapacidade nas aulas de EF e desporto escolar.

3. Educação Física para a Inclusão: o Estado da Arte

A investigação no contexto da inclusão em EF tem vindo, paulatinamente, a ganhar expressão e significado no âmbito das ciências do desporto/motricidade humana e da educação, muito particularmente, em consequência da interligação entre muitas questões que lhes estão associadas.

Por seu turno, a crescente curiosidade e importância que a comunidade científica tem manifestado pela educação física inclusiva tem-se concretizado em inúmeros estudos de sintetização do conhecimento, materializados em diversas revisões sistemáticas e meta-análises da literatura. Estas, por seu turno, agregam e compilam as principais evidências e conclusões sobre o estado da arte nesta área de estudo e possibilitam-nos descortinar a evolução dos principais temas de análise e discussão que têm vindo a ser desenvolvidos.

Com efeito, de um modo genérico podemos agrupar e condensar as temáticas no contexto da inclusão em educação física em quatro áreas principais: i) análise das perceções e das experiências de alunos com e sem deficiência no contexto da educação física (Ruscitti, Thomas, & Bentley, 2017); ii) as perspetivas das pessoas com interesse sobre a inclusão em educação física (Wilhelmsen & Sorensen, 2017); iii) as perceções dos profissionais de educação física e dos alunos com incapacidade sobre as experiências de ensino e aprendizagem (Pocock & Miyahara, 2018); iv) as atitudes dos professores e as experiências dos alunos com incapacidade perante a educação física (Rekaa, et al., 2019).

De forma mais particular, e objetivando analisar criticamente os estudos desenvolvidas entre 1995 e 2005, Block e Obrusnikova (2007) encontraram seis grandes temas comuns entre as investigações sobre inclusão em educação física: i) os apoios (tutoria de pares, professores de apoio, apoio de um especialista); ii) a influência dos pares sem incapacidade; iii) as atitudes e intenções de crianças sem deficiência; iv) as interações sociais; v) a aprendizagem em educação física de alunos com incapacidade; e vi) a formação e atitudes dos professores de educação física.

Por seu turno, Qui e Ha (2012), objetivando analisar as principais temáticas da inclusão em educação física, entre janeiro de 1990 e dezembro de 2009, dos 75 estudos que cumpriam com os critérios de inclusão identificaram três categorias representativas das temáticas desenvolvidas ao longo desse período temporal: i) análise das perspetivas das partes interessadas na educação física inclusiva (professores no ativo;

professores em formação inicial; formadores de professores, alunos; e de pais de alunos com incapacidade); ii) identificação de práticas inclusivas eficazes (tutoria de pares; professores de apoio; professores de educação física adaptada; equipas apoio colaborativo; a aprendizagem cooperativa, etc.); e iii) estudo dos impactos da inclusão nos alunos com incapacidade e os seus pares sem incapacidade quer a nível das aprendizagens, quer a nível da interação social.

De igual forma, Tant e Watelain (2016), na revisão das principais temáticas internacionais, desenvolvidas entre os anos de 1975 e 2015, no âmbito da educação física e a inclusão, na perspetiva dos professores, sintetizam em dois grandes grupos de análise os estudos desenvolvidos nesta área: i) os fatores que influenciam as atitudes e predisposições positivas ou negativas dos professores de educação física face à inclusão de alunos com incapacidade (fatores específicos do professor que influenciam suas atitudes; fatores específicos para os alunos com deficiência que influenciam as atitudes dos professores; influência das atitudes dos professores em suas práticas de ensino; e ii) os fatores subjacentes que influenciam positivamente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, segundo as representações dos professores (políticas educacionalmente inclusivas e currículo de educação física; colaboração e comunicação com colegas; preparação profissional para inclusão em educação física).

Resultados semelhantes foram identificados também por Wilhelmsen e Sørensen (2017) quando revisaram sistematicamente os estudos publicados entre 2009 e 2015 sobre a temática da inclusão de crianças com incapacidade nas aulas de educação física. De um total de 112 artigos incluídos, conclui-se que as perspetivas dos professores em formação e no ativo, e os estudos sobre as atitudes, dominam as preocupações dos investigadores.

Recentemente, e no mesmo sentido, Pocock e Miyahara (2018), num estudo de revisão sistemática com meta-análise qualitativa, objetivando identificar as perceções dos professores de educação física inclusiva e dos alunos com incapacidade sobre experiências de ensino e aprendizagem em educação física inclusiva nas escolas primárias e secundárias, elencam duas grandes áreas nas quais tem incidido grande parte da investigação neste contexto: i) as práticas de ensino que contribuem para a inclusão social e física dos alunos – Práticas que se configuram como catalisadores da inclusão e cujas investigações aportam um conjunto de dimensões de intervenção onde se identificam, particularmente, as estratégias de ensino e o reconhecimento do assumir

um compromisso, por parte dos professores intervenientes, para promover a inclusão e que se materializam no desenvolvimento de um melhor clima de aula de educação física. Consequentemente identifica-se a existência de um conjunto de demissões operativas (criatividade; a adaptação e adoção de métodos de ensino; a manipulação dos equipamentos e do contexto de prática; a partilha de conhecimentos e experiências com os diversos intervenientes; o desenvolvimento de atividades cooperativas ou de interação interpares; assim como a promoção da autoestima da autoconfiança, quer nos alunos quer nos próprios docentes; ou salvaguardar e ter em consideração as necessidades dos alunos com incapacidade e dedicar tempo e esforço na análise reflexiva das atividades desenvolvidas) que se configuram essenciais e catalisadoras da inclusão nas aulas de educação física; ii) as dificuldades dos professores em alcançar a inclusão social e física nas aulas de educação física - que surgem na literatura como barreiras e constrangimentos materializados em práticas excludentes no contexto das aulas de educação física. Por conseguinte, os estudos identificam, particularmente, o desenvolvimento de atividades diferentes e separadas dos pares da turma, a não realização de adaptações quer das atividades, quer dos espaços ou materiais para incluir os alunos com incapacidade, ou mesmo, proibir os alunos de participar ativamente na aula, ou por outro lado, as perceções de incapacidade, de falta de confiança ou desconforto, as baixas expectativas relativamente às potencialidades dos alunos com incapacidade. Ou, inclusivamente, a falta de sensibilidade para com as necessidades das diversas incapacidades como as principais práticas de ensino excludentes.

Numa outra análise, e com base na reflexão do estado da arte no contexto da inclusão em educação física entre os anos de 2014 a 2018, Álvarez, et al., (2019), identificam que a investigação nesse contexto, nos últimos anos, tem sido particularmente dominada por estudos descritivos de análise às dimensões de carácter mais operativo e da prática da inclusão em educação física. De igual modo, a maioria destes estudos são de análise experimental, objetivando a aplicação e comprovação de programas de intervenção ou de interpretação da realidade sob um ponto de vista inclusivo.

No que concerne exclusivamente às dimensões de análise, os autores identificam uma predominância de estudos que procuram compreender as perspetivas dos professores e alunos (opinião, atitudes), o contexto de aprendizagem (metodologias,

materiais, espaços), a interação social desenvolvida e o currículo e formação de professores (Alvárez, et al., 2019).

Assim, os autores da análise concluem que, pese embora se denotar uma opinião favorável à inclusão em educação física na literatura, essa positividade não é, muitas vezes, transferível ao contexto da aula de educação física, e é conseqüente com a escassa formação específica, falta de recursos (materiais, humanos, material didático) que possam favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física (Alvárez, et al., 2019).

Mais recentemente, uma equipa de investigadores constituída por Block, Haegele, Kelly e Obrusnikova (2020), com objetivo de traçar futuras de linhas de pesquisa, com base na evidência acumulada ao longo das últimas três décadas no contexto da inclusão em EF, identificam algumas das principais áreas e temáticas de estudo que têm vindo a desenvolver e centrando-se essencialmente: i) nas experiências de alunos com deficiência; ii) na análise da formação de professores; iii) nos modelos curriculares promissores; e iv) nas experiências de inclusão de alunos com incapacidade.

Desta análise, os autores concluem, que subjacente aos objetivos da investigação, neste contexto de estudo, encontra-se, acima de tudo, o desiderato de desenvolver conhecimentos para a promoção e desenvolvimento de experiências positivas no contexto da educação física aos alunos com incapacidade, tendo em consideração as capacidades motoras ou mesmo a condição física dos mesmos (Block, et al., 2020).

Face ao exposto, e após uma análise da investigação que tem sido desenvolvida, denotamos a existência de um certo paradoxo e ambivalência no que concerne à intencionalidade do desenvolvimento da inclusão no contexto da educação física.

Por um lado, as evidências recentes têm destacado o “esforço” desenvolvido pelos professores de educação física em darem o seu melhor no desenvolvimento dos processos inclusivos (Hodge, et al., 2018; Wilson, Theriot & Haegele, 2020), por ser algo que faz todo o sentido independentemente das restrições e condicionalismos que se encontram (Wilson, et al., 2020). Estas evidências, por seu turno, materializam-se e manifestam-se na opinião geral exteriorizada pelos alunos com incapacidade face às experiências positivas percebidas durante as aulas de educação física, e que tendem a estar associadas com a relação favorável estabelecida com os professores, e a intencionalidade destes profissionais em desenvolverem processos inclusivos de

sucesso no contexto das suas aulas (Coates & Vickerman, 2008; Haegele & Sutherland, 2015).

No mesmo sentido, são também consequência do desenvolvimento de um leque de fatores facilitadores da inclusão como sejam: qualidade e consistência da formação profissional desenvolvida pelos professores; partilha e troca de experiências e conhecimentos entre profissionais, técnicos especialistas e alunos; adequação dos programas de formação objetivando o desenvolvimento de competências para o desenvolvimento de programas curriculares promotores da prática de atividades físicas adaptadas; e participação desportiva efetiva para pessoas com deficiência (Tant & Watelain, 2016).

Por outro lado, e apesar de alguns professores considerarem a importância da inclusão nas aulas de educação física, a investigação tem vindo a identificar um conjunto complexo de barreiras e constrangimentos de ordem individual, sociocultural e contextual que limitam a efetivação assertiva e plena da inclusão nas aulas de educação física. Neste sentido, os estudos reconhecem como as principais causas para a exclusão em educação física: i) a falta de conhecimentos e consequentemente escassez de preparação para lidar com incapacidade (Pocock & Miyahara, 2018; Vickerman & Coates, 2009); a pouca experiência em trabalhar com alunos com incapacidade (Haycock & Smith, 2011a); ii) as perceções de incapacidade em conseguir lidar com alunos com incapacidade (Haycock & Smith, 2011b); iii) a perceção de não terem os apoios aquando de implementação de processos inclusivos no contexto das aulas; e iv) os receios angústias (Haycock & Smith, 2010, 2011a; Hersman & Hodge, 2010; Ko & Boswell, 2013).

De facto estas evidências, por sua vez encontram-se materializadas nas perceções negativas manifestadas pelos alunos com incapacidade quando relatam a vivência de experiências inconsistentes com os valores da inclusão no contexto das aulas de educação física (Haegele & Sutherland, 2015; Wilhelmsen, & Sørensen, 2017), e que se efetivam pela sua não participação plena (Bredahl, 2013; Haegele & Sutherland, 2015; Haegele & Zhu, 2017), assim como, quando não são acauteladas as adaptações de espaços ou mesmo de atividades (Bredahl, 2013; Goodwin & Watkinson, 2000; Haegele & Sutherland, 2015).

Estes factos porém, e sob o nosso ponto de vista, resultam de variáveis que podem ser intencionalmente manipuláveis e ajustáveis por parte dos docentes, e como refere também Bredahl (2013), são consequentes quer da motivação dos professores para

desenvolverem a inclusão destes alunos, quer das percepções que os mesmos apresentam sobre as capacidades e inabilidades relativamente aos alunos com incapacidade.

Neste sentido, parece-nos que a dualidade das evidências identificadas é consequente com a identificação de facilitadores da inclusão por um lado e com barreiras e constrangimentos à inclusão, por outro. Situando-nos, particularmente, nas barreiras à inclusão, com efetividade, identificam dois vetores coadjuvantes essenciais subjacentes. Por um lado, o escasso conhecimento/formação/preparação para incluir alunos com deficiência (Greguol, Malagodi, & Carraro, 2018; Lirgg et al., 2017), por outro as posturas e atitudes negativas face à diferença ou a incapacidade ou mesmo a inclusão (Block & Obrusnikova, 2007; Haegele, Zhu, & Davis, 2018).

Tal facto sugere-nos que as experiências vividas e percecionadas pelos professores influenciam, de forma decisiva, as atitudes dos professores na educação física nos contextos de inclusão (Rekaa, et al., 2019).

A este respeito, os estudos reconhecem que os docentes que manifestam atitudes positivas face à inclusão em educação física têm bem presente a consciência da necessidade de apoiar o sucesso de cada um dos seus alunos em contexto de aula (Rekaa, et al., 2019) e manifestam-no com: i) identificar várias áreas onde incidir a sua intervenção e direcionar o seu ensino; ii) desenvolver planos de aula com uma diversidade de estilos de ensino; iii) possuir formação e capacidade para adaptar a educação física às especificidades dos alunos com incapacidade; e iv) manifestar a intencionalidade dos alunos obterem sucesso nas aulas de educação física (Combs, Elliott, & Whipple, 2010).

Por outro lado, ao invés, atitudes negativas têm como consequência o distanciar das práticas associadas à filosofia inclusiva e dos valores da inclusão e conduzem, sem exceção, à exclusão nos contextos da educação física. Assim, é importante destacar que as evidências sobre a inclusão em educação física preconizam que, de um ponto de vista prático, e no sentido de melhorar a sua intervenção nos processos inclusivos, os professores devem estar cientes dos vários fatores que influenciam as suas atitudes quando se trabalha com alunos com incapacidade no contexto da educação física como: i) a quantidade e qualidade das experiências vivenciadas com pessoas com incapacidade quer seja na escola, na comunidade ou mesmo na família; ii) a formação profissional e o conhecimento académico para a inclusão; iii) os fatores individuais como

o gênero ou a idade; iv) os fatores ambientais da escola; e v) o tipo e o grau de incapacidade dos alunos (Hutzler, et al., 2019).

Concludentemente, a investigação tem vindo definitivamente a trazer uma melhor compreensão do fenómeno da inclusão no contexto da educação física (Block & Obrusnikova, 2007) e, acima de tudo, tem aportado um conhecimento cientificamente validade sobre aquilo que é essencial para promover a inclusão no contexto da educação física (Qi & Ha, 2012).

Face ao exposto, parece-nos que as diversas investigações, desenvolvidas neste contexto, têm centrado as suas análises na necessidade de por um lado compreender os processos de inclusão nos contextos da educação física e, por outro, nas formas e meios de materializar e operacionalizar a filosofia e os valores inclusivos neste contexto. Tal demanda pelo conhecimento nesta área específica, do nosso ponto de vista, tem sido corresponsável, também pela rutura a que ao longo das últimas décadas temos vindo a assistir de abandono de modelos e práticas excludentes no contexto da educação física, assim como da inversão para posturas e atitudes mais positivas face à incapacidade que se têm vindo a notar nos últimos 30 anos com a integração de alunos com necessidades nas turmas regulares de educação física (Obrusnikova & Block, 2020).

Chegados aqui, concordamos com Wilhelmsen e Sørensen (2017) quando concluem que existe a necessidade de continuar a aprofundar o conhecimento sobre as barreiras e facilitadores sob o ponto de vista daqueles que estão ativamente envolvidos nos processos de inclusão. Neste sentido, e conscientes de que os processos reflexivos possibilitam-nos melhorar a compreensão dos fenómenos e conseqüentemente promover uma maior assertividade na mudança das práticas e representações, denota-se a existência de um hiato de estudos que procurem aprofundar o conhecimento da inclusão neste contexto, partindo deste paradigma de análise.

4. O Perfil do Professor de Educação Física no Paradigma da Escola Inclusiva

As transformações ocorridas recentemente no contexto escolar, com o reforçar dos valores da educação inclusiva, o fortalecimento da flexibilidade curricular ou a definição do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, desafiam os professores à necessidade de atuar em novos âmbitos e, conseqüentemente, a necessidade de desenvolverem novas competências e skills de intervenção (Celestino, 2019).

Nesta assunção, o perfil do professor deve incluir, não só competências relacionadas com o conhecimento das matérias de ensino, habilidades pedagógicas a desenvolver, capacidade de trabalhar e interagir com uma ampla diversidade de alunos e pares, como também capacidades que contribuam positivamente para o desenvolvimento da comunidade educativa e muito particularmente para o seu autodesenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Neste sentido, e parafraseando Cunha (2010, p.42) “o valor atribuído aos docentes não deve ser tanto ao seu saber (embora também), mas sobretudo às relações interpessoais que estabelece e que são fonte de desenvolvimento, pelo que a tentativa de unificar os vários saberes disciplinados facilmente se torna totalizante e fechado, criando obstáculos institucionais à inovação de ideais e de práticas”.

Por outro lado, e reforçando esta perspetiva, é pertinente ter em consideração que ensinar requer a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico, ao longo do tempo, sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha (Flores, 2004) e muito particularmente quando se desenvolvem processos de inclusão de alunos com incapacidade e necessidades específicas.

Neste sentido, o perfil do professor no contexto da escola incisiva, deve garantir nos docentes competências de desenvolvimento crítico e reflexivo, alicerçadas numa multiplicidade de conhecimentos e capacidades de intervenção para a consecução do sucesso educativo para todos os alunos.

Não obstante, e como vimos anteriormente, ainda existem importantes lacunas na formação inicial e contínua de professores de EF em Portugal, particularmente no desenvolvimento de competências de ensino e nos processos de reflexão (Costa, 1996). Assim, a educação física encontra-se num processo de transformação e reflete, ainda

hoje, as influências e experiências desenvolvidas pelos seus profissionais enquanto alunos e praticantes desportivos.

Com efetividade, ela encontra-se ainda radicada no paradigma desportivo (Cale, 2010), onde na sua ação docente, o professor de educação física tendencialmente assume as crenças, valores e atitudes do desporto em detrimento dos valores e princípios da EF escolar com reflexos, consequentes no sucesso dos alunos (Nobre & Silva, 2016) e muito particularmente nos processos de inclusão de alunos com incapacidade.

Por conseguinte, numa disciplina em que o ensino se caracteriza pela complexidade e a incerteza, o êxito e sucesso da intervenção do professor exige que este desenvolva e tenha a capacidade de resolução de problemas, capacidade crítica e reflexiva sobre os fins, objetivos e resultado da sua intervenção, um domínio dos conhecimentos, habilidade e atitudes (Costa, 1996).

Neste sentido, o perfil instituído do professor de EF (Decreto-lei, nº 240/2001, de 30 de agosto) alicerça-se, articuladamente, em quatro dimensões essenciais: i) a dimensão profissional, social e ética; ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Por outras palavras, o currículo instituído do professor de EF exige destes profissionais um conhecimento científico específico, um domínio do currículo e o ser dotado de um conjunto de competências pedagógicas, sobre a matéria de ensino dominando os modos de fazer aprender os alunos. Deve munir-se também de um conjunto específico de características individuais e pautar o seu profissionalismo com base em valores de uma ética reflexiva sobre o ensino, as suas práticas letivas estando capaz de analisar o impacto do seu desempenho numa perspetiva de melhoria contínua da sua atuação (Cale, 2010; Costa, 1996; Pascual, 2006).

Com efetividade, um docente de EF deve ser um profissional especialista, detentor de um conhecimento científico e pedagógico, que deve assumir uma postura crítica e reflexiva em resposta aos diferentes desafios e problemas com que se depara no exercício das suas funções (Costa, 1996).

Não obstante, ao longo do tempo, e face à necessidade de reajustamentos a nível da avaliação de desempenho, paulatinamente este perfil instituído tendencialmente tem vindo a sobrevalorizar as dimensões do exercício profissional, mais relacionadas com

as componentes científica e pedagógica (Despacho 16034/2010; Decreto-Lei nº 41/2012; Decreto Regulamentar nº 26/2012, Despacho nº 13981/2012). O que vem reafirmar a ênfase na dimensão do exercício profissional, designadamente nas suas componentes científica e pedagógica como eixos centrais do exercício da profissão docente (Nobre & Silva, 2016). Isto é, uma maior valorização das dimensões mais técnicas, operativas relacionadas com a eficácia e eficiência do ensino, em detrimento da dimensão social, profissional e ética (dimensão humana de ser professor) importantes catalisadores dos processos de equidade e inclusão escolar.

Face ao exposto, o forte impacto nas componentes de realização, aleado ao carácter tecnicista em que a disciplina se encontra (muito enraizada na cultura desportiva e centrada nas dimensões do desempenho e da excelência desportiva) caracteriza fortemente, ainda hoje, o perfil de desempenho do professor de EF, o que, por si só, configura uma grande barreira a uma maior participação e inclusão dos alunos com incapacidade face aos seus pares (Haycock & Smith, 2011).

Assim, e fruto das dificuldades sentidas ao nível da formação docente, materializadas nos constrangimentos e barreiras que os professores sentem na operacionalização dos processos inclusos na escola, largamente documentados na literatura da especialidade, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011) levou a cabo um projeto de estudo (Formação de Professores para a Inclusão) com o objetivo de identificar os valores, competências, conhecimentos e atitudes essenciais a todos os docentes que ingressam na profissão docente, independentemente da disciplina, especialidade ou faixa etária em que irão lecionar ou do tipo de escola em que irão trabalhar (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011) e que procura dar resposta a duas questões prementes nesse contexto de estudo:

- i) Que tipo de professores são necessário para uma sociedade inclusiva numa Escola do século XXI?
- ii) Quais são as competências essenciais do professor para a educação inclusiva?

Face aos resultados apurados, uma das recomendações chave identificada realça a necessidade de estabelecer um “Perfil de Professores Inclusivos” aquando a formação de professores, e desta forma procurar vincular os professores a uma estrutura axiológica e áreas de aptidão que são consideradas essenciais aos mesmos para o desenvolvimento de processos inclusivos eficazes em contexto de sala de aula.

Neste sentido, o perfil do professor inclusivo materializa-se em torno do seguinte quadro de valores e de áreas de competência (atitudes, conhecimentos (saberes) e capacidades (saber fazer) consideradas fundamentais (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012): i) valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação, tendo como áreas de competência a necessidade de evidenciar uma concepção positiva do que é a educação inclusiva (a educação tem por base a equidade, direitos humanos e democracia para todos os alunos, a educação inclusiva diz respeito à reforma da sociedade e não é negociável, ...); e as perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos (é normal ser diferente, diversidade deve ser respeitada, valorizada, ...); ii) apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos e as competências assim devem desenvolver, uma promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos, promover metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas; iii) trabalhar com outros – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores na sua intervenção, para tal desenvolverem competências que lhes possibilite assertivamente trabalhar com os pais e famílias, assim como com um vasto leque de profissionais envolvidos nos processos educativos; iv) desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida, para tal é essencial desenvolverem competências que promovam a reflexão e processos de formação contínua de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

Numa outra perspetiva, e indo ao encontro da especificidade da EF e da intencionalidade de efetivar respostas assertivas aos alunos com incapacidade, emerge a figura do professor de EF adaptada, cujas áreas de conhecimento e os princípios orientadores de atuação nos aportam importantes diretrizes e referências daquilo que poderá ser o perfil do professor de EF inclusivo, na realidade em que nos situamos.

Assim, este perfil requer um profissional altamente qualificado (AAPAR & NCPERID, 2007; NASPE, 2007), caracterizado por ser um professor de EF especialista em EF inclusiva e cuja atuação se pauta pelos seguintes princípios orientadores desenvolvidos e atualizados permanentemente ao longo do tempo (Lytle, Lavay & Rizzo, 2010): i) conhecimento do conteúdo de EF – dominar os saberes da EF e da EF adaptada e manter-se permanentemente atualizado por forma a seguir a melhores práticas de ensino; ii) princípio da segurança – estar ciente e salvaguardar a integridade

física e psicológica dos alunos; iii) estudo das deficiências – procurar ter um conhecimento e compreensão aprofundada sobre as diferentes deficiências, a variabilidade dos indivíduos, bem como, a variabilidade dentro de qualquer deficiência específica; iv) métodos de avaliação e comunicação – adotar a avaliação como meio de promoção de um ensino eficaz, através ao recurso a ferramentas de aferição e avaliação ajustadas à diversidade de alunos; v) dominar os normativos legais e os programas de educativos – ter um amplo conhecimento da legislação que rege a educação, a EF e a educação especial, e conhecer a forma como a mesma se efetiva e operacionaliza na ação docente tendo em consideração a sua eficácia; vi) desenvolver um estilo de ensino eficaz – dominar os modelos, abordagens e planeamento curricular e estilos instrucionais, para um ensino eficaz; vii) promover a adaptações e modificações – possuir o conhecimento e a competência de tornar os conteúdos acessíveis a todos os alunos; viii) gestão de comportamentos – conhecer uma variedade de práticas de gestão de comportamentos e estratégias de ensino objetivando ajudar os alunos a assumir a responsabilidade do seu próprio comportamento e aumentar os comportamentos positivos e desejáveis; ix) colaborador e consultor – demonstrar conhecimentos e comportamentos que demonstrem e promovam o respeito, habilidades de comunicação e a capacidade de trabalhar, articular e aprender com outros profissionais e técnicos; x) defensor da inclusão – promover práticas pro-inclusão e de defesa dos direitos dos alunos com incapacidade, assim como instituir-se como um recurso válido no apoio e coadjuvação dos seus pares e outros técnicos; xi) liderança profissional – pautar-se por uma conduta profissional ímpar, sendo dinâmico e atualizado ora, participando em eventos e organizações profissionais da especialidade, ora interagindo e partilhando experiências com os seus pares e técnicos; xii) dominar a tecnologia assistida – recorrer a tecnologias que possibilitam elevar os níveis de participação e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Em suma, face ao referido anteriormente, acrescentaríamos ainda que, na persecução do perfil do professor de EF mais inclusivo no atual paradigma escolar, é pertinente refletir e compreender este perfil sob uma perspetiva multidimensional. Isto é, entender o desempenho docente sob uma perspetiva bio-psico-socio-axiológica onde, para lá das dimensões da realização, assumem igual pertinência as dimensões da formação humana, do saber ser e do saber estar, ou seja, da excelência pessoal (Celestino, 2019).

Assim, neste sentido, o professor de EF inclusivo deve pautar-se de uma intencionalidade no agir, no ser e pensar conseqüente da confluência do desenvolvimento integrado de diversas áreas como sejam: i) as dimensões éticas de ser professor de EF; ii) as dimensões da formação específica; e iii) as dimensões da realização e o desempenho docente (Celestino, 2019; Rodrigues, 2018).

Assim, sob esta perspectiva, consideramos que a profissão docente configura-se como uma atividade de interação humana, cujo bom desempenho transcende a matriz científico-pedagógica instituída e exige, de forma igual, qualidades das dimensões humanas associadas à excelência pessoal. Neste pressuposto, a educação inclusiva em EF requer dos docentes uma forte consolidação de competências, aptidões, valores e princípios morais de ser e estar, isto é um propósito humano, cuja objetividade transcende a matriz científico-pedagógica e técnica do ensinar.

Por conseguinte, pretende-se um profissionalismo de humanidade e de intencionalidade inabalável para a ação inclusiva de todos, enrobustecida pela busca constante do saber e do conhecimento científico para efetivar uma prática letiva de especificidade esclarecida, crítica e reflexiva (Celestino, 2019).

Em suma, importa refletir que, quando se aborda a temática do perfil profissional em educação física e a inclusão, somos confrontados com escassa evidência. Neste sentido, e face ao exposto anteriormente, é importante termos ciente que as dimensões operativas e normatizadas no perfil institucional procuram “teoricamente” dar resposta, em última instância, à necessidade do desenvolvimento profissional e conseqüente sucesso educativo dos alunos. Este perfil, por outras palavras, rege-se por um quadro instituído normativamente e constitui-se como um “farol” para todos promoverem o sucesso educativo.

Porém, importa realçar, este perfil instituinte é influenciado por múltiplas experiências, realidades vividas e percecionadas pelos docentes e que têm um impacto nas concepções, atitudes e comportamentos dos professores na sua ação educativa e de forma muito particular nos processos inclusivos. Assim, o sucesso da educação física inclusiva requer que o professor, para além de seguir e cumprir os normativos legais instituídos que regulam a sua prática docente, deva também enrobustecer a sua ação e conduta pessoal e profissional com um comportamento ético e deontológico ímpar.

4.1. O Bom Professor de Educação Física Inclusivo

Inerentemente, quando abordamos a temática do perfil do professor indiscutivelmente emergem na discussão as representações do bom professor de EF em geral e aquilo que, eventualmente, poderá ser, ou não, um bom professor de EF inclusivo, de forma mais específica.

Para tal, é importante ter presente que as representações do bom professor estão intrinsecamente relacionadas com o contexto histórico, social e cultural em que está inserido (Costa & Nascimento, 2009).

Sob esta perspetiva Nóvoa (1992), numa análise sobre a evolução da investigação pedagógica, identifica três fases distintas quanto ao que é ser um bom professor: 1.^a fase, em que a investigação procura identificar as características intrínsecas ao bom professor através da identificação de traços de personalidade (motivações, atitudes, aptidões, ...) correlacionados com o êxito profissional e com a procura de critérios de diferença do bom professor; 2.^a fase, na qual os estudos procuram encontrar o melhor método de ensino a aplicar pelos professores; e uma 3.^a fase, centrada na análise do ensino no contacto real da sala de aula, sob o paradigma “processo/produto” dando-se ênfase ao procurar perceber o que faz o professor, quais as variáveis que influenciam a sua conduta e os progressos nas aulas.

Nesta linha de raciocínio, mais recentemente, identifica-se uma quarta fase, caracterizada pela análise/conhecimento do pensamento do professor e dos alunos, e na qual se identifica que os aspetos como a relação professor/aluno e o interesse e compreensão dos professores, associados às suas características pessoais (firme, disciplinador, justo, amigo, disponibilidade para ajudar) se configuram como características a reforçar nos processos formativos dos docentes (Cunha, 2010).

Numa análise da literatura, Cunha (2010) identifica um padrão comum no que concerne à representação do bom professor de EF que se fragmenta em duas grandes dimensões que caracterizam estes docentes. Por um lado, o professor eficaz, que domina a matéria de ensino, as estratégias, destrezas para o ensino, e por outro, o professor que contribui para o desenvolvimento de um bom clima de aula, na manutenção de uma boa relação professor/aluno norteada pela amizade, tolerância, comunicação, disciplina, imparcialidade, justiça sendo os alunos considerados como especiais.

Enrobustecendo esta perspectiva, e não olvidando que o professor de EF é igualmente um “facilitador/gestor/promotor” de experiências motoras, emocionais e afetivas com impacto significativo nos seus alunos, para além das competências de ensino, específicas da EF, este, por inerência, deve munir-se de um conhecimento multidisciplinar que lhe possibilite transmitir, intencionalmente e assertivamente valores, normas, formas de estimular o pensamento crítico e padrões exemplares de comportamento para a vida em sociedade (Galvão, 2002).

Por sua vez, resgatando a opinião de Costa (1996), um bom professor de EF é aquele que possui: i) um conhecimento científico e pedagógico profundo geral (conhecimento pedagógico, conhecimento sobre os alunos e as suas características); ii) conhecimento do contexto educativo; iii) conhecimento dos fins, objetivos e valores educativos e específico (conhecimento da matéria de ensino, conhecimento do currículo, conteúdos pedagógicos dos conteúdos), isto é um especialista no ensino da EF; iv) um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentem competências técnicas; v) acreditar na importância da qualidade do ensino e que o seu papel fundamental é a aprendizagem; vi) um espírito crítico sobre si mesmo, capaz de analisar continuamente o seu ensino e o resultado do seu trabalho, e dispostos a promoverem as alterações que se mostrem necessárias; e vii) características de atuação pautados por princípios éticos e morais.

Numa outra perspectiva, e procurando identificar os aspetos que caracterizam os professores excelentes no âmbito da educação física e desporto em Portugal, Pereira (2002) conclui que os professores de EF excelentes apresentam um traço comum que se manifesta na grande paixão pela profissão e um constante esforço da dignificação, valorização e afirmação da mesma.

Esta afeição e postura perante a profissão de professor de EF por sua vez é materializada por Pereira (2002) da seguinte forma: i) um sentimento de preocupação pela união do grupo profissional; ii) ter sempre presente a noção de superação constante; iii) um profundo interesse pelos alunos; iv) uma vontade em ser bom profissional; v) nortear a sua postura perante a vida por um conjunto de valores éticos e pela deontologia profissional; vi) um grande espírito de otimismo e esperança no futuro; vii) um sentido de profissionalismo; viii) formação constante; ix) reflexão dos seus comportamentos; x) a preocupação pela inovação permanente; xi) um sentido de sacrifício; e xii) uma preocupação com a intervenção do grupo profissional na sociedade.

Face ao exposto, tal como Silva (1992) (citado por Galvão, 2002) podemos subdividir as características do bom professor de EF em 3 grandes dimensões: i) características de competências técnicas; ii) características de competências afetivas; e iii) características de competências sociopolíticas (conhece a experiência social concreta dos alunos, possui uma visão crítica da escola e dos seus determinantes sociais e possui uma visão crítica dos conteúdos escolares).

Em suma, um bom profissional de EF caracteriza-se acima de tudo por ser um profissional que domina (Cale, 2010; Costa, 1996; Nobre & Silva, 2016; Pascual, 2006): i) os conhecimentos científicos específicos; ii) o conhecimento sobre o currículo e a avaliação; iii) os conhecimentos pedagógicos; iv) fomentar da aprendizagem; v) e assume uma atitude crítica e reflexiva; v) respeita princípios éticos e morais; vi) assume uma postura de aprendizagem contínua, individual e cooperativa; vii) é capaz de estabelecer ligações entre os saberes; viii) é um profissional amplo e cooperativo; ix) assume o gosto pelo ensino; x) tem disponibilidade; xi) aceita a diferença e procura ser imparcial; xii) sabe comunicar e promove a relação com o aluno; xiii) é organizado; e xiv) cuida dos alunos.

Destarte, face a multidimensionalidade da EF, da profissão docente, da incapacidade e a inclusão, concluímos que um bom professor de EF inclusivo se pode repartir por três grandes dimensões essenciais que caracterizam a sua ação docente: i) um professor especialista em EF, uma vez que apresenta como pré-requisito uma sólida formação e conhecimento das ciências do desporto/ motricidade humana enrobustecida por um interesse particular pelas atividades motrícias adaptadas. De igual forma, por se caracterizar como um docente que demonstra possuir um profundo conhecimento do conteúdo que ministra, planificando-o, crítica e reflexivamente, de modo a torná-lo acessível e ir ao encontro da individualidade, especificidade e diversidade dos seus alunos. No mesmo sentido, deve ser um profissional que domina os múltiplos meios de motivação dos alunos, de representação das aprendizagens e as diferentes formas de avaliação, desse mesmo conteúdo, disponibilizando múltiplas formas de expressão; ii) um professor dinamizador da inclusão no sentido que, no âmbito da sua ação docente, demonstra uma conduta de ensino eficaz, conseqüente com o domínio das competências de gestão de comportamentos e atitudes, pela aplicação assertiva dos recursos instrucionais e modelos de ensino e competência de disponibilizar atividades significativas para todos, fruto da sua criatividade e capacidade de adaptabilidade face à diversidade e a diferença. Neste sentido, e pese embora as incapacidades e

constrangimentos dos alunos, o bom professor de educação física inclusivo consegue mobilizar e estimular as potencialidades de todos os alunos, articulá-las com os objetivos que pretende alcançar, e conseguir obter bons níveis de desempenho condicentes com as funcionalidades e capacidades dos discentes, e deste modo elevar o seu desenvolvimento multidimensional; iii) um professor articulador, na medida que nas relações interpessoais inerentes à sua ação docente, toda a sua postura de atuação, deve pautar-se pelo código ético e deontológico da profissão docente, agindo e sendo um exemplo de conduta profissional ímpar do seu contexto de atuação (escola) e um referencial moral para a diversidade de alunos que ensina. Do mesmo modo, deve ser um profissional que demonstra disponibilidade para assessorar e ser assessorado pelos seus pares, técnicos e agentes da comunidade educativa objetivando sempre a inclusão e o sucesso dos alunos de forma global e o seu melhor desempenho no contexto da EF mais particularmente.

A finalizar, gostaríamos de salientar a insuficiência de reflexão e investigação em torno desta temática. Algo que nos deixa bastante inquietos face à pertinência do tema no contexto educativo em geral e no paradigma da escola inclusiva em particular face ao novo enquadramento normativo atualmente em vigor.

Neste sentido, é conveniente reforçar a pesquisa nesta área de estudo por forma a identificar e caracterizar o perfil do professor de EF, no contexto da escola inclusiva, com vista a tentar perceber o seu impacto no processo de inclusão de alunos com incapacidades e necessidades especiais nas aulas de EF.

Assim, é pertinente compreender quais os valores, as práticas e representações são suscetíveis de serem associados ao perfil profissional do professor de EF inclusivo ou mesmo como a formação inicial e contínua tem influenciado a efetivação de um perfil do professor de EF inclusivo.

5. Elogio à dimensão Ética como Catalisador da Inclusão em Educação Física

A pluralidade das matrizes sociais e culturais que caracterizam a comunidade educativa na atualidade desafiam as escolas a necessidade de promoverem uma educação que se pretenda inclusiva, universal e que simultaneamente respeite a individualidade e singularidade de todos e cada um (Seiça, 2011). Não obstante, o atual paradigma que tem regido a escola tem-se pautado por uma preocupação crescente em aumentar os padrões de ensino e os resultados escolares dos alunos.

Conseqüentemente, e por forma a atingir este desiderato, o ensino, as pedagogias e os currículos têm sido, tendenciosamente, orientados e geridos para o resultado (Maguire, 2014), sob uma retórica tecnicista e gerencialista daquilo que é o trabalho docente (Flores, 2015).

Com efeito, o processo de ensino para além das dimensões técnicas e científicas, encerra em si, também, a dimensão humana radicada numa atividade intelectual, cultural e contextual que fundamentam a tomada de decisão sobre os modos e formas de abordar as matérias a ensinar, como aplicar as diretrizes pedagógicas, desenvolver e gerir as relações humanas e o conhecimento desenvolvido (Cochran-Smith, 2004). Por outras palavras, o ensino independentemente da disciplina, acarreta a necessidade de desenvolver juízos morais e de decisão face à multiplicidade e complexidade das situações com que os docentes têm de lidar nas suas práticas (Flores, 2015).

Sob esta perspetiva, parece-nos importante ressaltar que a profissão docente reveste-se de uma intencionalidade humana, cuja objetividade transcende a matriz científico-pedagógica (Ramos, 2018) e aglutina, igualmente, as dimensões da racionalidade ética, deontológica e axiológica da profissão docente que se materializam na ação do ser, estar e agir para com os outros e com os outros.

Por conseguinte, e pese embora as competências técnicas subjacentes ao ato de ensinar, a diversidade e heterogeneidade dos alunos, assim como o direito universal de todos a uma educação de qualidade, independentemente da sua funcionalidade, exige-se do professor o exercício de outras competências como a reflexividade, a sensibilidade, para além, de outros constituintes ímpares da ética (Seiça, 2011).

Destarte, um professor, independentemente da disciplina que leciona, deve ser um profissional integralmente competente que reflete no ato educativo, as suas práticas de forma livre e alicerçadas num exercício crítico, interrogativo e intencionalmente

comprometido com um conjunto de valores éticos (Ramos, 2018) enaltecendo-se assim o saber ser, estar e agir na profissão.

Neste sentido, elogiamos a reflexão (individual e coletiva) do professor como catalisadora de uma ação prática eticamente alicerçada na busca de uma educação para todos, isto é, o procurar o bem comum (Seiça, 2011). Tal como sublinha Hannah Arendt (2007), o desafio moral não é saber se um indivíduo é bom, mas se efetivamente a sua bondade é útil e vai ao encontro do contexto em que vive, neste caso particular onde exerce a sua profissão.

Com efeito, a profissão docente é uma profissão implicitamente de interação humana, logo, a dimensão ética configura-se um constituinte inseparável da função e ação docente (Castilho, 2018; Ramos, 2018), e a própria qualidade das aprendizagens está igualmente dependente, da qualidade da relação (pessoal interpessoal) eticamente fundamentada.

Empiricamente, é também esta a perceção apurada de muitos professores quando definem a profissão como uma atividade eminentemente ética uma vez que, “o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor, é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.” (Caetano & Silva, 2009, p. 50).

O professor, sob o ponto de vista pedagógico, deve ser um modelo a seguir, entendido como facilitador da integração social do aluno (Dos Santos, 2008). Efetivamente, o ato de educar sobrepõe a adoção e vinculação por parte do professor a um código moral para o ensino, uma vez que, a escola na sua plenitude, assume o valor/dever moral de proporcionar o acesso à educação de qualidade, tratamento e qualidade educativa de forma igual e equitativa a todos os alunos sem exceção (Costa, 1996). A decisão ética ou, por outras palavras, a decisão responsável, vai para lá do mero cumprimento de normas ou o domínio de competências instrucionais.

Sob esta perspetiva, concordamos com Caetano (2017) ao salientar ser importante reforçar a necessidade de, enquanto seres pertencentes a uma sociedade, mantermos uma postura vigilante sobre nós próprios, com os outros. Com efeito, “uma vigilância que é de algo em nós que sobrevoa as nossas emoções, as nossas intuições, as nossas motivações, as nossas racionalizações e que as escrutina questionando-nos” (Caetano, 2017, p.3).

Face ao exposto, é nesta dialética que se dá a ligação entre a ética e a educação inclusiva. Isto é, uma prática reflexiva e consciente objetivando a educação e o acesso ao sucesso educativo de todos. Um processo dialético que objetiva reforçar e concretizar presença, a participação e sucesso de todos os alunos sem exceção (Rodrigues, 2018). Uma reflexão sobre o agir e o materializar do desiderato daquilo que é a participação de todos, da equidade para todos, em suma da inclusão educativa.

Neste sentido, e em busca do “princípio fundador da ética de um professor” a primeira interrogação que um professor se deve colocar é “Que professor sou? É na busca desta resposta que o docente se começa a construir eticamente (Ceia, 2018), face aos desafios e dilemas da educação.

Assim, importa realçar Ramos (2018, p.242) ao sugerir que o professor deverá interrogar-se, também, sobre o que representa este aluno(a) para mim? Estou a reconhecê-lo(a) como sujeito, como pessoa? Ou vejo nele um indivíduo que ensino para que tenha sucesso académico e me sinta profissionalmente realizado(a)? Isto é, realizar o exercício autocrítico e reflexivo de situar-se na profissão, ora encarando-a como um ofício onde inerentemente se objetiva a realização pessoal e o sucesso educativo (onde todos aprendem o mesmo), ou, por outro lado, encerrar a profissão como uma missão onde cada aluno é um aluno e ninguém pode ficar para trás e neste sentido desenvolver as condições, promover o conhecimento para todos (Ramos, 2018), sendo logo mais assertivo na concretização da inclusão no contexto escolar.

Deste modo, Roldão (2014, Cit. por Ramos, 2018) salienta alguns dilemas com os professores são confrontados quando têm de lidar e dar resposta à diversidade: i) Atender os mais fracos e perder o ritmo (médio) da turma? Ou atender à turma e perder os mais fracos? ii) Lidar com a maioria e perder os talentos? Ou desenvolver os talentos e fazer baixar a maioria? iii) Cumprir o programa (matérias) e não ser aprendido por muitos? Ou cumprir a aprendizagem a que todos têm direito e para isso gerir o programa?

Assim, “uma reflexão ética sobre a educação inclusiva não é apenas uma reflexão ética sobre a ética ou sobre a deontologia dos profissionais, nomeadamente dos professores.” É muito mais do que isso: é pensar a ética como sendo um conjunto de valores assumidos por pessoas, grupos, comunidades, decisores que interagem entre si e que se relacionam por tensões e procuram constante de equilíbrios.” (Rodrigues, 2018, p. 163-164).

Neste sentido, para Rodrigues (2018), trata-se da efetivação e operacionalização da presença, da participação e o sucesso de todos, por outras palavras, para haver inclusão, é necessário organizar e alicerçar a educação num conjunto de valores fundamentados em quatro dimensões essenciais: i) dimensão dos direitos humanos – que realce a igual dignidade de todos os seres humanos e os seus direitos inalienáveis a disporem de instrumentos como a educação e inclusão que lhes possibilite a plena expansão da personalidade humana reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais; ii) dimensão da diversidade – o assumir o compromisso ético da diversidade e não pensar e agir como se todos os alunos fossem todos e sempre iguais, partindo do mesmo ponto de partida, que todos aprendem com as mesmas estratégias e que todos chegam (talvez mesmo no mesmo dia) aos mesmos resultados; iii) dimensões da participação - relaciona-se com o valor da escuta do outro; com a preocupação de não discutir, de não tomar decisões sem ouvir e de considerar a opinião, a postura do outro. Numa escola onde todos sejam ouvidos, e as suas opiniões sejam consideradas para as decisões e acompanhamento dos processos educativos é fundamental; vi) a dimensão da aprendizagem – organizada em cinco aspetos essenciais a considerar: a) conceber a aprendizagem para todos os alunos sem deixar ninguém para trás; b) uma organização do trabalho pedagógico que estimule sempre os alunos de forma que a proposta de aprendizagem possa ser satisfeita; c) implicar a participação dos alunos na aprendizagem; d) utilizar modelos curriculares que possibilitem a flexibilidade e suscetíveis de serem aplicados a alunos com diferentes competências e motivações; e v) focar a aprendizagem e os seus processos numa lógica de inovação alicerçada em princípios de participação no processo de aprendizagem, com recurso a metodologias ativas e expressivas, com base na experiência, a inquirição, a descoberta, entre outros.

Não obstante a relevância da temática da ética para o processo de inclusão, quando procuramos aprofundar o conhecimento sobre o tema somos confrontados com escassos estudos no contexto da educação (Estrela, 2003; Estrela & Caetano, 2010; Seiça, 2011) de um modo geral, e relacionados com a inclusão na EF muito particularmente, o que revela não só a complexidade do assunto, mas também a dificuldade em se abordar um tema que envolve emoções, valores e princípios do ser, estar e agir em relação aos outros.

Contudo, alguns estudos encontrados e desenvolvidos com educadores e professores portugueses do ensino básico e secundário identificam que os professores

na sua ação educativa dão especial relevância e procuram situar-se na linha daquilo que é o bem do aluno e dos valores da justiça como a igualdade e equidade. Deste modo, procuram abordar de modo específico a formação ética, moral e cívica dos alunos objetivando a integração e participação na vida em sociedade (Estrela & Caetano, 2010; Mourinha, 2003; Seiça, 2003).

Já Caetano e Silva (2009) reconhecem que, maioritariamente, os professores se orientam por uma conduta ética contextualista e consequencialista identificando um agir centrado na preocupação da proteção e cuidado do outro, por via do diálogo e da análise de situações concretas, mas também a orientação por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e verdade, a responsabilidade e a dignidade humanas, bem como o rigor e a competência.

No mesmo sentido, Seiça (2003), ao estudar as representações de professores sobre a sua praxis, visando compreender “se é possível encontrar (...) uma conceptualização ética comum capaz de fundamentar uma deontologia profissional”, conclui que as referências aos deveres profissionais, pelos professores, parecem sugerir, à luz de uma ética da virtude, de inspiração aristotélica, um elenco de “virtudes” pessoais e profissionais a desenvolver pelos professores e apontam para a necessidade de “formar os alunos mediante a transmissão de valores” (Seiça, 2003, pp. 235-236).

Esta postura e modo de estar na profissão, encontram-se em linha com estudos anteriores onde se identifica uma vinculação ao valor do exemplo como praxis (Estrela, 1993; Galveias, 1997).

Num outro estudo, objetivando estudar alguns aspetos do pensamento ético-deontológico dos professores, Estrela e Caetano (2012) identificam que, relativamente às conceções éticas dos professores, predomina uma conceção relacionada com a ética baseada no respeito. De igual modo, os autores identificam também, nos discursos dos entrevistados, características de uma posição ética de pendor universalista e racionalista, essencialmente, assente num conjunto de princípios e valores que se entendem ser universais, operacionalizados através do cumprimento das regras e deveres.

No mesmo sentido, os mesmos autores identificam preocupações que fazem situar os professores, também, numa ética de pendor contextualista e particularista, e que se caracteriza pela adoção de atitudes e comportamentos conectados com o

materializar da equidade e do cuidado. Assim, identifica-se um quadro axiológico orientado por valores como o respeito, a solidariedade, a liberdade, a autonomia, assim como, os valores da justiça, da imparcialidade e igualdade, ou da honestidade e da verdade, da responsabilidade e dignidade humana e do rigor e da competência.

Num outro estudo, com 963 educadores e professores do ensino básico e secundário, objetivando mostrar a relevância das questões de justiça na escola e nas práticas docentes, Caetano e Afonso (2009) identificaram os dilemas: i) profissionais - dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família; ii) da escola - atuar de acordo com o que acredito seja o bem; iii) da família dos alunos - lidar com as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas do aluno ou submeter-me às regras da escola; e iv) avaliação - classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula.

Particularmente, e no que concerne as dimensões de justiça, que têm um impacto direto a nível da inclusão, destacam-se os dilemas relacionados com a: i) gestão de processos de aprendizagem – onde se reconhecem as dificuldades em conseguir, assertivamente, diferenciar para que todos os alunos desenvolvam aprendizagens e obtenham o sucesso educativo, ou mesmo, em prestar o apoio diferenciado a alguns alunos sem que isso interfira com o desenvolvimento e desempenho dos restantes alunos. De igual modo, identifica-se a preocupação que os professores apresentam e sentem em conseguir gerir a heterogeneidade do grupo turma, isto é, apoiar convenientemente a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, ou mesmo, promover a recuperação de alunos mais fracos ou repetentes e desenvolver as potencialidades daqueles com maiores capacidades; e ii) gestão da sala – onde se integram os dilemas da gestão das relações com os alunos, do ensino propriamente dito e da avaliação dimensões muito conectadas com os valores da justiça ligada à equidade que tem em conta as necessidades dos alunos, as suas capacidades e o seu esforço. Assim, os autores identificam: a justiça da igualdade, que leva a considerar um tratamento igual para todos, do programa, do discurso, dos recursos, na relação; a justiça retributiva em relação ao esforço, à motivação, às capacidades, e à amizade (Caetano & Afonso, 2009).

Face ao exposto, e na persecução de uma escola que objetiva a construção de uma sociedade mais inclusiva exige-se pois que os elementos que a constituem sejam formados num duplo sentido (Estrela & Caetano, 2012): i) no sentido do dever que a sua função, essencialmente ética, implica (deontologia), sendo capazes de o discernir em

situações complexas e, por vezes, dilemáticas em que há valores em conflito e se torna difícil determinar qual é o bem do aluno que se deve salvaguardar (por exemplo: informar a família de um comportamento de risco e trair a confiança do aluno que lho confidenciou ou ser leal ao aluno e não trair a sua confiança; seguir instruções de superiores hierárquicos ou do Ministério da Educação ou fazer o que se considera certo); e ii) formados para serem promotores do desenvolvimento ético-moral dos alunos, tendo os conhecimentos e as competências para atuarem de acordo com a faixa etária destes.

Nesta linha de pensamento, e neste campo de estudo, são diversos os autores que têm vindo a alertar, precisamente, para a necessidade de se reforçar a formação ética nos contextos formativos dos professores (Estrela & Caetano, 2010; 2012; Seíça, 2014). Estrela e Afonso (2016, p.11), refletindo acerca da formação, inicial e contínua, dos professores em Portugal, concluem que “a formação ética dos professores é uma espécie de parente pobre do processo de formação de professores, quando as preocupações legislativas se orientam para a formação nas áreas disciplinares e didáticas de ensino, sem dúvida indispensável, mas desvirtuadas pela pressão economicista de rentabilidade e competitividade do ensino e da formação.”

Particularmente em Portugal, e como anteriormente já fizemos nota, denota-se que a formação de professores, quer seja inicial, quer seja contínua, tem privilegiado o desenvolvimento das dimensões científicas e didáticas, igualmente pertinentes, mas carecendo de momentos ou espaços intencionalmente dedicados à reflexão e estudo das dimensões éticas da profissão docente de um modo geral (Estrela & Caetano, 2012) e da inclusão de forma mais particular.

Efetivamente, estudos neste contexto evidenciam precisamente a necessidade de reforçar as competências morais e éticas no processo de formação de professores, face à complexidade das decisões morais que envolve o trabalho docente, bem como à necessidade de respostas assertivas para com a diversidade de alunos e dificuldades que os mesmos apresentam nos seus processos de ensino (Tirri, 2014).

Neste sentido, e no caso particular da disciplina de EF, Costa (1996), alerta-nos, com preocupação, para o facto de muitas das práticas de EF serem consideradas deseducativas, observando-se ainda a exclusão ao invés da inclusão (Costa, 1996).

Por outro lado, e como anteriormente evidenciado, ainda subsistem nas escolas profissionais que manifestam sentimentos negativos relativamente à inclusão em

educação física (Block & Obrusnikova, 2007) ou mesmo atitudes negativas e a falta de competências percebidas dos professores para o desenvolvimento de processos inclusivos nas atividades de educação física (Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012; Vickerman & Coates, 2009).

Tal como nos elucidava Bento (2007, p. 56) “ ética não se ensina nem, muito menos, se prega, ela carece de ser praticada, respeitada e observada nas coisas pequenas que, somadas umas às outras, perfazem as grandes.”

Perante o exposto, e tendo em consideração as raízes da inclusão como um direito universal humano, parece-nos que a sua operacionalização, aplicação e sucesso, estão intimamente radicadas na intencionalidade do ser e agir humano. Isto é, um apelo à vinculação e robustecimento da dimensão ética como resposta assertiva à participação de todos sem exceção. É esta dimensão que elogiamos e que, eventualmente, poderá ser uma das vias para a vinculação dos valores para efetivar a inclusão e a sua operacionalização no contexto da educação física.

Nesta ótica, e sublinhando Cunha (2010, p. 144), “a ética ligada à educação, mais concretamente à educação física representa acima de tudo a permanência de interrogação provocada e alimentada pelas interpelações do outro. Interrogações incômodas, causadoras de desassossego sem fuga, mas de onde emerge o desejo que alimenta – vontades outras. Só colocando a inquietude (própria da ética) no lugar da tranquilidade e de segurança, oferecidas pela proteção moral, abrimos espaço ao desejo, à palavra, ao tempo e à criatividade.

Assim, particularmente, os professores de EF devem assumir uma postura crítica e reflexiva por forma a desenvolverem e proporcionarem aos seus alunos contextos de aprendizagem equitativas, integradores, inclusivos e gratificantes para todos os alunos sem exceção (Costa, 1996).

Com efeito, também não nos parece que seja possível “ensinar alunos diversos, procurar a sua participação numa condição de equidade, se os processos de aprendizagem não espelharem a sinceridade e o compromisso da escola, das famílias, e dos professores com uma aprendizagem positiva, motivadora e que se constitua como um porto seguro de confiança para a construção da pessoa (Rodrigues, 2018, p. 173).

Chegados aqui, e perspectivado uma visão mais operativa desta perspetiva, com base em Celestino e Pereira (2017) e Celestino (2020), elencamos duas dimensões que consideramos serem pertinentes para a efetivação do desiderato da inclusão no

contexto da EF e do desporto escolar: i) formação ética/desportiva – É importante realçar que o agir com ética na educação física e no desporto, independentemente do seu contexto de realização, de modo consistente e perpétuo no tempo, precede da necessidade de haver uma robusta e contínua formação e educação para os valores e princípios éticos do saber ser, estar e agir no desporto e na vida. Assim, aquando do desenvolvimento de atividades/treinos, os mesmos devem ser alicerçados em perspetivas ecléticas e multidimensionais de desenvolvimento dos praticantes com deficiência com ênfase no seu desenvolvimento bio-psico-socio-axiológico. Deste modo, é importante ter a consciência que a formação da motricidade humana e desportiva é mais do que o ensino e o treino de habilidades motoras, é, com intencionalidade, incluir na sua estruturação os princípios basilares da ética e da moral da educação física e desporto; ii) a ética como referencial - O professor de EF, na condução dos processos de ensino, deve expressar uma postura ímpar de integridade e de comprometimento com o desenvolvimento dos valores da ética, da moral das práticas de valores da educação física e da prática desportiva, objetivando a inclusão de todos de uma maneira geral e o desenvolvimento multidimensional dos alunos, por outro. Por outras palavras, cabe-lhe o assumir o compromisso da formação multidimensional de todos os alunos.

Em jeito de conclusão, quando elogiamos a ética como catalisador da inclusão, defendemos uma reflexão encetada pelo professor de EF que procure ir à génese do aluno, ao seu ponto de partida, e deste modo procura disponibilizar-lhe o melhor acesso à aprendizagem, ao desenvolvimento de todo o seu potencial psicomotor, num contexto seguro e de confiança e deste modo promovendo o seu empoderamento motriz, relacional e social.

Em suma, o potencial de ser ético e virtuoso, na vida, está em cada um de nós (alunos, pais, professores, escola...), nos nossos comportamentos, nas nossas atitudes e na transformação do nosso carácter em prol do outro, objetivando um bem comum (Celestino, 2020).

Neste sentido, e no nosso entender, um caminho válido para esbater aquilo que muito se considera a utopia da inclusão situa-se no plano ético, no ser, no estar e no agir com intencionalidade ética em busca do cuidado da responsabilidade pelo outro. Pois, tal como ontem, hoje em dia uma postura ética configura-se um importante meio de mudança social face aos obstáculos que se têm de enfrentar (Rodrigues, 2018).

A finalizar, gostaríamos de salientar a insuficiência de reflexão e investigação em torno desta temática. Algo que nos deixa bastante inquietos face à pertinência do tema

no contexto educativo em geral e no paradigma da escola inclusiva em particular. Neste sentido é conveniente reforçar a pesquisa nesta área de estudo por forma a caracterizar o agir com ética na EF, no contexto da escola inclusiva e deste modo tentar perceber a sua influência para a complexidade do processo de inclusão de alunos com incapacidades e necessidades especiais nas aulas de EF.

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

1. Contextualização e Justificação da Temática em Estudo

A melhoria da qualidade das aprendizagens tem sido assumida como um dos desafios centrais das políticas educativas. Consequentemente, a problematização da aprendizagem e do conhecimento profissional docente têm constituído um campo de estudo privilegiado no contexto da OECD. Com efetividade, esta organização tem salientado que os professores, enquanto profissionais altamente qualificados, se configuram como a chave para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e de um sistema de ensino excelente (Ramos, 2018).

Nas últimas décadas, a nível internacional temos assistido a uma mudança global nos paradigmas sociais, os quais têm exigido sistemas educativos mais inclusivos (OMS, 2011; UNESCO, 1994) em busca de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Sob esta influência, em Portugal o sistema educativo português não tem sido exceção. Com efeito, as transformações ocorridas recentemente no contexto escolar, com o reforçar dos valores da educação inclusiva, o reforço da flexibilidade curricular ou a definição do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, desafiam os professores e particularmente os professores de EF à necessidade de um efetivo alargamento do seu campo de intervenção. E, consequentemente, a saber atuar em novos âmbitos e contextos, e, deste modo, à necessidade de desenvolver e reforçar competências e *skills* de intervenção face à diversidade e à incapacidade.

Considerando o anteriormente dito, este estudo enquadra-se assim no contexto da inclusão em EF, sob o ponto de vista dos seus administradores diretos, os professores de EF.

A EF como disciplina curricular não é indiferente ao atual paradigma da escola inclusiva. Pelas suas características, dinâmicas e valores inerentes, a disciplina, quando devidamente potencializada, pode constituir-se como um importante meio catalisador de equidade, igualdade e inclusão de todos os alunos e deste modo contribuir para uma escola mais justa, equitativa e inclusiva para todos (Block & Obrusnikova, 2007; Qi & Ha, 2012).

Assim, defendemos que o desafio está do lado da intencionalidade do professor de EF que, no atual paradigma escolar, deve ter não só a competência e valores inclusivos, mas também a capacidade criativa de incorporar, na sua intervenção pedagógica, os diferentes recursos, estratégias e metodologias que promovam, assertivamente, a

resposta à diversidade e à incapacidade e conseqüentemente potenciar a inclusão escolar.

Porém, esta visão nem sempre se tem observado e traduzido em práticas efetivas de inclusão, de forma generalizada pelas escolas, onde diversos estudos evidenciam dificuldades na operacionalização e efetivação destes valores e princípios no contexto das aulas de EF num contexto geral (Lirgg, et al., 2017; Hersman & Hodge, 2010) e particularmente em Portugal (Campos, Ferreira, & Block, 2014; 2015; Ferreira, 2009; Maia, 2009; Santos & Pereira, 2016).

Assim, constata-se que as investigações desenvolvidas, para além de analisarem apenas uma ou outra variável, ou dimensão influenciadora dos processos de inclusão em EF, identificam, igualmente, um conjunto de constrangimentos que se encontram subjacentes às dificuldades e limitações para uma efetiva inclusão dos alunos com NSE nas aulas de EF.

Com efeito, reconhece-se que de um modo geral as atitudes negativas perpetuadas pelos docentes, os défices de formação específica e a falta de competências percebidas dos professores de EF e desporto escolar (Block, & Obrusnikova, 2007; Petkova et al., 2012; Vickerman & Coates, 2009) se configuram como algumas das principais conclusões e resultados neste contexto, o que nos leva a questionar, na dimensão dos perfis profissionais, qual será o perfil do professor de EF inclusivo? Que características pessoais, profissionais, éticas e deontológicas deve possuir?

De facto, e de forma contundente, a investigação tem identificado, particularmente a nível da dimensão da formação, que muitos professores de EF se sentem incompetentes em lidar, intervir ou mesmo desenvolverem respostas assertivas para alunos com NSE (Hodge, 2010; Sato et al., 2007; Simons & Kalogeropoulos, 2005). Subjacente a estas “incompetências” sentidas, identificam-se particularmente: i) as dificuldades percecionadas em desenvolver a diferenciação pedagógica (Santos & Pereira, 2016); ii) défices na formação geral e específica no âmbito das necessidades educativas especiais e EF adaptada (Smith & Green, 2004; e iii) falta de um apoio especializado de coadjuvação (Rodrigues, 2003a,2003b).

Numa outra dimensão, observamos, igualmente, alguma ambivalência nas conceções face à incapacidade e à inclusão nas aulas de EF. Assim, diversos estudos contradizem a perceção positiva face à inclusão de alunos com incapacidades nas aulas de EF, elencando existirem ainda perceções e atitudes negativas face à diferença, à

incapacidade ou mesmo um descrédito relativamente aos processos de inclusão de alunos com incapacidade nestas atividades letivas e desportivas (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler et al., 2002; Svendby, 2013).

Tais perceções, no nosso entender, eventualmente, encontram-se intimamente relacionadas com falsas crenças, conceções e são fruto de um défice na formação prática educativa e reflexiva face aos valores inclusivos, que do ponto de vista da investigação e compreensão, têm sido muito pouco exploradas neste campo de estudo.

Com efetividade, constatámos a existência de um hiato no que concerne à compreensão de como as dimensões da prática reflexiva, as posturas éticas e deontológicas, subjacentes ao ensino (Estrela, 2003; Estrela & Caetano, 2010; Seíça, 2011) e à intervenção com crianças e jovens com NSE, têm vindo a ser abordadas e desenvolvidas ao longo do tempo, nos diferentes contextos de formação de docentes de EF.

Face ao anteriormente exposto, a fundamentação da pertinência do desenvolvimento do presente estudo alicerça-se assim em três eixos essenciais, a saber: i) formação de professores de EF para a inclusão - Embora a atual legislação em Portugal reconheça a importância da inclusão de alunos com NSE as escolas, particularmente os professores de EF, denotam ainda não estar preparados para darem resposta a este novo desafio da inclusão escolar (Campos, et al., 2015). Pese embora esta constatação, o incremento de investigação sobre a compreensão da formação do professor de EF inclusivo, bem como a análise das suas competências para intervir com alunos com incapacidade tem sido esparsa em Portugal (Campos, et al., 2014; 2015), particularmente no atual contexto da escola inclusiva; ii) desenvolvimento do perfil do professor de EF inclusivo - observa-se uma escassez no que concerne à compreensão do desenvolvimento do perfil profissional do professor de EF inclusivo, sob um ponto de vista multidimensional de análise; iii) ética e deontologia profissional - observam-se a poucas evidências que nos apórtem conhecimento e uma compreensão mais aprofundada acerca da dimensão ética e deontológica e às suas implicações para a concretização e sucesso dos processos de inclusão no contexto da EF.

Por último, e parafraseando Bishop (2008), constata-se a existência de uma falha na transferência dos resultados dos estudos científicos para a prática, assistindo-se inclusive a uma crítica aos investigadores por não estudarem os problemas revelantes para os profissionais que operam no terreno. Por conseguinte, foi também nossa

pretensão desenvolver um contributo que seja válido à prática e à sua reflexão, sob o ponto de vista dos seus principais intervenientes.

Em suma, com o desenvolvimento desta investigação, pretendemos potenciar a rutura com a visão mais positivista e analítica do estudo da inclusão no contexto da EF. De igual forma procuramos, também, dar ênfase à importância da formação multidimensional do indivíduo na formação de professores, assim como, enaltecer, igualmente, a necessidade da interdependência das diferentes dimensões em que o indivíduo age como ser intencional. Dimensões estas que consideramos determinantes para o sucesso na ação docente neste contexto educativo em particular.

Concomitantemente, propomos assim, aportar mais respostas que procurem melhorar quer a formação de futuros professores de EF para o paradigma inclusivo, quer o aperfeiçoamento da sua intervenção no contexto das aulas de EF, com vista à integração e inclusão de todos os alunos, particularmente aqueles com NSE.

2. Definição do Problema de Estudo

Face aos desafios da escola inclusiva exige-se cada vez mais da escola e dos seus profissionais, a necessidade de potenciar a importância de reconhecer a mais-valia da diversidade e da diferença para o desenvolvimento multidimensional de todos os alunos. De igual modo, os docentes, e particularmente os professores de EF, em resposta ao desiderato da inclusão escolar e social, devem ser detentores de um conjunto de conhecimentos, munir-se de um grupo de competências e valores de saber ser, estar e agir que muitas vezes estão para lá dos conteúdos desenvolvidos ao longo dos seus percursos formativos e de profissionalização docente.

Em suma, são escassos os conhecimentos acerca dos processos de desenvolvimento destas competências, conhecimentos e valores. Igualmente, deparamo-nos com um perfil instituído que, subliminarmente, valoriza as componentes científicas e pedagógicas, em detrimento das dimensões sociais e éticas e humanas e que, porventura, condicionam a assertividade da inclusão no contexto da EF. Por outro lado, o carácter tecnicista da atual EF (alicerçada em conceptualizações e modo de realização conectadas com o desporto) e os constrangimentos ao nível da formação de professores de EF fundamentam a necessidade de uma compreensão deste fenómeno escolar e de dar resposta às seguintes questões de partida: i) Que razões se encontram efetivamente subjacentes aos constrangimentos que os professores de EF sentem relativamente à sua intervenção com alunos com NSE? ii) Quais as justificações das

dificuldades da operacionalização nas aulas de EF do paradigma inclusivo? iii) Estão os currículos dos cursos de formação de professores de EF ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva? Iv) Que valores, práticas e representações são suscetíveis de serem associados ao perfil profissional do professor de EF inclusivo?

2.1. Questão de Investigação

Estas interrogações levam-nos à questão central para o desenvolvimento deste estudo:

Que formação, valores, práticas e representações são suscetíveis de serem associados ao perfil do professor de EF inclusivo?

Face ao exposto, para uma melhor resposta a esta interrogações neste contexto específico consideramos ser fundamental ter uma visão multidisciplinar de diversas áreas a saber: I) formação de professores em EF; ii) o perfil do bom professor de EF face à incapacidade e a inclusão; iii) bom professor de EF; e iv) ética e deontologia profissional.

2.2. Objetivos de Investigação

De acordo com o enquadramento anteriormente efetuado, o presente estudo pretende contribuir para o aumento do conhecimento no âmbito da inclusão no contexto da educação física sob uma perspetiva construtivista e compreensiva de análise.

Assim, são definidos os seguintes objetivos: i) identificar representações que estes docentes têm acerca da sua preparação/formação para intervir com alunos com NSE nas classes regulares; ii) conhecer as conceções que estes profissionais da educação têm acerca dos valores e da ética inclusiva na EF, no atual contexto inclusivo; iii) delinear um perfil do professor de EF inclusivo tendo em conta os resultados obtidos; iv) identificar formas de ultrapassar as dificuldades e constrangimentos na operacionalização de práticas inclusivas no contexto das aulas de EF; e V) identificar boas práticas de inclusão nos contextos da EF.

3. Design de Investigação

A organização do estudo por nós adotada constitui-se por um conjunto de estudos, para posterior publicação em revistas indexadas com revisão por pares.

Esta opção, por nós adotada, pretende operacionalizar e materializar aquilo que é a dupla vigilância epistemológica. Concomitantemente, procura ir ao encontro da necessidade de alavancar, expandir e promover o debate e troca de ideias que promovam a melhoria das práticas em contexto.

Os instrumentos e, os métodos de análise que utilizamos encontram-se descritos de forma mais detalhada em cada um dos três estudos apresentados.

Tendo em conta a natureza da investigação e dos seus objetivos pretendemos que o nosso estudo se aproxime de um *design* de investigação com características mistas. Isto é, poder combinar, num mesmo tempo e espaço, dois tipos de abordagens, uma mais de carácter quantitativo e uma abordagem descritiva e outro de carácter mais qualitativo.

Face ao exposto, a combinação de metodologias quantitativas e qualitativas possibilita um entendimento mais robusto e aprofundado dos problemas de investigação (Creswell & Clark, 2018) e, neste caso particular, do fenómeno da inclusão no contexto da EF.

Neste sentido, e tendo em conta a natureza da inclusão, como um constructo multidimensional, a natureza da sua compreensão, no nosso entender, requer a necessidade de uma abordagem mais vasta e integradora, com a qual se possa efetivamente ter um entendimento mais robusto e profundo do problema. Por outras palavras, parece-nos ser algo redutor, tendo em consideração a pertinência da temática para o contexto da prática profissional e toda a complexidade que esta envolve, apostar numa abordagem mono-método para a sua compreensão.

No mesmo sentido, e assumindo particularmente, a relevância de identificar um perfil do professor de EF inclusivo sob uma perspetiva multidimensional de análise, parece-nos essencial a utilização de fontes de carácter qualitativo (entrevistas) e quantitativo (questionário) que possibilitem recolher, aprofundar e compreender melhor a informação específica que se encontra subjacente sobre determinadas concepções, representações, características, valores ou práticas associadas à inclusão de uma forma geral e a inclusão em EF de forma mais particular.

Em suma, pretendemos aproximar-nos de um *design* que possibilite a triangulação de diferentes informações recolhidas sobre o mesmo assunto mas que se complementam entre si por forma a compreendermos melhor o fenómeno de investigação (Morse, 1991). Assim, pretendemos recolher e analisar, separada e independentemente, os dados qualitativos e quantitativos e posteriormente convergir e fundir os resultados (Creswell & Clark, 2018) para posteriormente serem interpretados. Com efeito um dos pontos fortes deste *design* é a facilidade para se comparar as respostas dos participantes e a possibilidade de lhes dar uma voz ativa (Creswell & Clark, 2018).

Capítulo III

Apresentação dos Resultados

1. Estudo 1 - Formação do Professor de Educação Física Inclusivo: Representações, práticas e aspirações

Introdução

Na atualidade, no âmbito da formação de professores de educação física, assiste-se, a uma maior preocupação para a inclusão nos planos de estudos de unidades curriculares relacionadas com o ensino de alunos com incapacidade ou outras diversidades (Campos, Ferreira, & Block, Campos, 2015; Celestino & Pereira, 2019), não só indo ao encontro do novo paradigma escolar da escola inclusiva, mas sobretudo para colmatar a escassez de formação específica neste contexto.

Não obstante, a literatura neste campo de estudo tem vindo a alertar, nas últimas décadas, que muitos professores de educação física consideram não estarem devidamente preparados para desenvolver processos de inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF (Lirgg, et al., 2017; Hersman & Hodge, 2010; Sato et al., 2007) revelando, inclusive, um baixo nível de competências de intervenção aquando da necessidade de adaptar os conteúdos à diversidade dos alunos (Gutiérrez-García, et al., 2011; Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019).

Com efeito, estas constatações têm subjacentes os constrangimentos que ainda subsistem ao nível da formação inicial e contínua específica dos professores (Block & Obrusnikova 2007; Crawford, O'Reilly, & Flanagan, 2012; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Greguol, Malagodi & Carraro, 2018; Hutzler, 2003; Qi & Ha 2012; Tant & Watelain, 2016), e que segundo Rodrigues (2003, p. 70) "... a formação de professores em necessidades educativas especiais deixam, em Portugal, muito a desejar".

A este respeito, num recente estudo desenvolvido por Celestino e Pereira (2019) objetivando caracterizar a formação específica no âmbito das necessidades educativas especiais desenvolvida nos cursos que conferem habilitação para docência de EF (mestrado) pelas universidades portuguesas, identificam, efetivamente, uma preocupação em reverter esta situação observando-se, inclusive, uma maior intencionalidade no que respeita à capacitação dos futuros profissionais de EF para intervir em contextos inclusivos.

Porém, na sua operacionalização esta aparenta assumir contornos de uma breve "sensibilização" para à temática da inclusão, assim como se identifica uma escassez de contacto com a realidade, isto é, uma escassa prática pedagógica com alunos com NSE e conseqüente reflexão crítica dessa mesma prática por forma a vincular princípios,

valores e experiências e promover a desmistificação face às deficiências e incapacidades.

De facto, em nosso entender, uma intervenção dinâmica, assertiva e criativa, requisitos essenciais para lecionação com crianças e jovens com incapacidade, requer dos profissionais de EF não só conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais, mas sobretudo experiência prática prévia em saber lidar com este tipo de alunos em contexto letivo (Jeong & Block, 2011; Rodrigues, 2003).

Neste sentido, para melhorar os desempenhos profissionais é fundamental que os currículos de formação e capacitação de professores disponibilizem oportunidades de desempenho (Cook & Odom, 2013; Flower, McKenna, & Haring, 2017) em contexto real de prática com alunos com incapacidade e deste modo poder reforçar a aquisição de atitudes que apenas se desenvolvem com uma ligação com a realidade prática (Lleixà, et al., 2017).

Em suma, assistimos a um desequilíbrio entre aquilo que é o conhecimento e a prática, na formação de professores. Entre a teorização e a operacionalização em contexto real, e que em última instância se traduz numa carência de competências de carácter pedagógico, didático ou mesmo metodológico para intervir com alunos com NSE e efetivar, assertivamente, processos inclusivos nas aulas de EF e no desporto escolar. Mais precisamente, parece-nos que o foco na formação de professores para a EF se tem centrado mais no “o quê” da deficiência, ao invés de “como” incluir alguém com incapacidade nas atividades físicas e desportivas (Braga, Taliaferro, & Blagrove, 2018).

Deste modo, numa análise crítica, Nóvoa (2007) alerta-nos que as mudanças operadas com esta uniformização não passam de “cosmética” com poucas alterações efetivas no contexto da formação superior. Sendo que “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão.” (Nóvoa, 2007, p. 16).

Face ao exposto, a formação e capacitação de professores para o ensino não tem gerado consensos quer no que concerne aos modelos de formação, conteúdos a abordar, quer no que diz respeito à sociedade científica e académica e que, em última instância, se refletem nos processos de ensino e inclusão de alunos com incapacidade, particularmente nas aulas de EF.

A este respeito, consideramos importante resgatar as reflexões de Carreiro da Costa (1996), quando reflete que a formação de professores em EF não se afigura um tema fácil de analisar, face à diversidade de perspectivas e orientações existentes a este respeito, e que na sua perspectiva tornam difícil responder a questões essenciais como: O que é um ensino de qualidade em educação física? O que é um bom professor de educação física; O que é um bom programa de formação de professores de educação física? Questões igualmente válidas quando as transferimos para o atual paradigma de formação de professores e muito particularmente para o contexto da formação de professores inclusivos nos contextos da educação física.

Deste modo, é pertinente recuperar o debate sobre a formação do professor de educação física inclusivo, particularmente a nível da organização e estruturação dos currículos, no que concerne ao desenvolvimento de competências para intervir com alunos com incapacidade na formação de professores de EF, assim como compreender o perfil de competências que são desenvolvidos neste processo perspetivando respostas categóricas na inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF.

Assim, esta investigação teve como objetivo o estudo das representações, práticas e aspirações que se encontram associadas à formação de professores de educação física para a inclusão.

Metodologia

Este estudo desenvolveu-se no âmbito da metodologia qualitativa, dada a necessidade de uma compreensão mais aprofundada do entendimento que os professores universitários sentem, fazem e perspetivam relativamente à formação de professores para a inclusão.

Instrumentos

Os estudos de carácter qualitativo objetivam explorar o “mundo” dos entrevistados, e assim poder extrair informações diretamente à perspetiva singular que os mesmos possuem acerca do fenómeno em estudo (Patton, 2002). Neste sentido, a entrevista (Ghiglione & Matalon, 2001), tem sido um dos métodos de recolha de dados mais utilizados na investigação em desporto e educação física possibilitando obter informação profunda e diversa sobre a problemática em estudo.

Tendo em consideração esta perspetiva e o objetivo do estudo que nos propusemos alcançar, desenvolvemos um guião de entrevista semiestruturada de modo a permitir

abrançar as diversas temáticas inerentes à problemática que orbita em torno da formação de professores de educação física para a inclusão. Neste sentido, o guião foi organizado em torno de três grandes temas: 1) formação inicial – qualidade/adequação dos cursos; 2) a formação contínua especializada – qualidade/adequação das ações; e 3) o professor inclusivo – perfil profissional.

A elaboração do guião de entrevista propriamente dito foi sustentada pela revisão da literatura relacionada com a temática e de acordo com os objetivos do estudo. Posteriormente, foi submetido a uma avaliação e validação prévia por um painel de peritos (3 Doutorados em Ciências do Desporto especialistas em metodologia qualitativa). Após recebidas as sugestões de ajustamentos, o guião foi aplicado a um elemento do universo do estudo, procedendo-se posteriormente à reformulação de algumas questões, e após retificação foi novamente submetido à apreciação dos peritos de onde surgiu posteriormente a versão final do mesmo (anexo A).

Campo de Estudo

Participaram no estudo 3 professores universitários com idades compreendidas entre os 42 e os 72 anos ($M = 53$, $SD = 13.49$), e com um tempo de serviço docente no âmbito da educação física inclusiva que varia de 6 aos 47 anos ($M = 20$, $SD = 19$), docentes de em quatro instituições de ensino superior (3 estatais e 1 privada) de Portugal continental. Para além destes 3 professores, foram igualmente contactados mais 3 docentes de outras instituições universitárias, que apesar de terem anuído participar no estudo, não foi possível realizar as entrevistas uma vez que estavam envolvidos em tarefas e compromissos profissionais.

Procedimentos

Após contacto prévio com os professores, aos quais foram apresentados os objetivos do estudo e solicitada a assinatura da declaração de consentimento informado, concretizamos a entrevista e o registo áudio da mesma para posterior transcrição.

As entrevistas, foram realizadas por nós recorrendo-se à videochamada tendo-se apenas registado o áudio. As 3 entrevistas foram gravadas na sua totalidade tendo um tempo de duração médio de 1 hora para cada entrevista e decorreram entre abril de 2020 e julho de 2020.

Procedeu-se à análise e tratamento da informação recolhida recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo, tendo o sistema categorial sido construído a *priori* e a

posteriori (Bardin, 2008). Optando-se pela função heurística (Bardin, 2008), seguindo-se um percurso de descoberta, deixando-se que as entrevistas falassem por si. As categorias elaboradas foram submetidas a dois investigadores independentes, por forma a cumprir-se os princípios que orientam a construção de um sistema categorial, ou seja, a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e a produtividade (Bardin, 2008).

Apresentação e discussão dos resultados

O presente estudo teve por objetivo o estudo das representações e práticas e aspirações que se encontram associadas à formação de professores de educação física para a inclusão.

Das entrevistas concedidas por este grupo de professores universitários responsáveis pelas unidades curriculares emergem um conjunto de dimensões materializadas em representações, práticas e aspirações que se encontram subjacentes e caracterizam os processos de formação e capacitação de professores de educação física para a inclusão no contexto escolar.

Em termos gerais, da análise das entrevistas, foi possível inferir uma intencionalidade destes docentes, de dotar os futuros professores do máximo de experiências que aumentem as competências de intervenção no ensino da educação física para a inclusão no atual paradigma da escola inclusiva.

Esta intencionalidade, por sua vez está evidente no total de 174 codificações, que se agregam em 5 categorias gerais a saber: Formação inicial (n=69, 40%); Perfil do Professor de educação física Inclusivo (n=60, 34%); Formação contínua (n=29, 17%); e Aspirações para a formação inicial (n= 16, 9%).

Para uma melhor interpretação destes resultados é pertinente salientar que o cálculo dos valores percentuais das categorias corresponde ao resultado total das codificações realizadas na categoria e subcategoria. Importa também salientar que para esta análise e discussão apenas resgatamos as 3 categorias ou subcategorias mais evidenciadas.

Formação Inicial

Nesta categoria incluímos todos os aspetos identificados com a formação inicial de professores, mais particularmente os que têm um impacto direto no processo de ensino aprendizagem propriamente dito e capacitação dos futuros professores de educação física. Deste modo, os resultados apurados permitem-nos ter uma visão geral e caracterizar a formação inicial que é ministrada nestes ciclos de estudos. Neste sentido, como se observa na tabela n.º 1 reconhece-se que subjacente ao processo formativo, se identifica um conjunto de constrangimentos que segundo este grupo de docentes têm um impacto significativo a nível das metodologias, estratégias de intervenção e capacitação dos alunos e que em última instância se refletem no nível de aprendizagem dos alunos futuros professores.

Modeladas por estes constrangimentos, estes docentes manifestam a necessidade de desenvolverem uma adaptação e reajustamentos às formas de abordagens da formação dos alunos com vista à melhor capacitação dos futuros professores de educação física para a inclusão.

Tabela n.º 1 Categorias relacionadas com a formação inicial dos professores de EF

Categoria	Subcategoria	n	%	
Formação inicial	Temporais	13	19	
	Constrangimentos	Défices de conhecimentos específicos	9	13
		Défices de prática pedagógica em contexto real	8	11
		Dificuldades Organizacionais	7	10
		Sensibilização para a inclusão	11	16
	Estratégias para a inclusão em E.F.	Perfil de competências do professor de educação física inclusivo	5	7
		<i>Inclusion Spectrum</i>	4	6
	Abordagens de formação e capacitação	Abordagem teórica	6	9
		Prática pedagógica em contexto simulado	4	6
		Abordagem teórica/prática	2	3

Constrangimentos

Perspetivando aspirar a uma situação que se poderá configurar de formação “ideal” neste contexto, identifica-se, num primeiro momento, um conjunto de constrangimentos de diversa ordem que, com base nas observações dos nossos entrevistados, têm um impacto direto no processo de ensino e aprendizagem dos futuros candidatos a professores de educação física. Isto é, ao nível das dinâmicas de ensino e o desenvolvimento assertório de competências de intervenção e desenvolvimento de processos inclusivos em educação física.

De entre estes, e interligados entre si, identificam-se os constrangimentos temporais, os défices de conhecimentos (científicos, pedagógicos e técnicos) específicos dos alunos, os défices de prática pedagógica em contexto real e as dificuldades de organizacionais como os principais constrangimentos formativos sentidos por estes docentes no processo de capacitação de docentes para a inclusão em educação física.

Constrangimentos Temporais

De entre constrangimentos identificados, as questões temporais têm-se configurado um dos principais condicionalismos, apresentados por estes professores, no que concerne à lecionação, desenvolvimento, aplicação e consolidação das aprendizagens específicas na capacitação dos futuros professores de educação física para a inclusão.

Estes condicionalismos temporais, por sua vez, materializam-se no escasso tempo que os docentes têm para a lecionação das diferentes temáticas relacionadas com a inclusão, assim como, para promover de forma assertiva a compreensão conceptual que estas envolvem em contexto escolar, como também o desenvolvimento de uma reflexão crítica individual sobre os processos inclusivos propriamente ditos.

O curso está estruturado de forma a prepará-los o melhor possível, dentro do pouco tempo que temos, porque são cadeiras semestrais para o trabalho futuro. ... Obviamente que em 15 aulas, em que a primeira é apresentação e a última de avaliação, quer dizer que em 13 aulas eu não consigo dar muita coisa, ... Obviamente se tivesse mais aulas, a qualidade seria outra e teríamos muito mais contactos com os alunos com incapacidade. (Professor 1)

Portanto é um período que é curto, no sentido em que as estratégias de inclusão são dadas à “pressão” no sentido de conseguirmos passar o máximo de conhecimento e este conhecimento, ainda que seja um conhecimento eminentemente de aplicação prática é um conhecimento teórico. ... É obviamente a grande lacuna, ou seja, eu leciono e sou responsável pela unidade curricular, mas eu não tenho problema nenhum em assumir isto, os modelos, mesmo de atuação lá fora e mesmo as evidências em termos de investigação, mostram que estas unidades a prazo, ali num curto espaço de tempo, em que nós injetamos um conjunto de conhecimentos científicos, técnicos conceptuais teóricos, o que quer seja, não estando ligados à prática depois deixam um manancial de dúvidas e uma margem enorme. (Professor 2)

Efetivamente, esta dificuldade sentida por estes docentes é igualmente identificada pela literatura onde, efetivamente, as limitações temporais são uma característica comum aos programas de formação e capacitação de professores inclusivos. De forma mais particular Perlman e Piletic (2012) reconhecem no seu estudo que em muitos programas no âmbito da formação de professores de EF, as cargas horarias disponibilizadas nas unidades curriculares específicas relacionadas com a inclusão são insuficientes e desenvolvidas num curto período de tempo, inviabilizando os processos de consolidação das aprendizagens.

No contexto português, conseqüente com a implementação do processo de Bolonha, tem vindo a constatar-se uma redução do número de horas práticas e um elevar do número de horas teóricas, nomeadamente, no que diz respeito à investigação científica (Lima, et al., 2014).

Em suma, e pese embora a intencionalidade de incluir nos planos de estudos unidades curriculares relacionadas com a inclusão, a harmonização do sistema de ensino superior em curso tem tido um impacto significativo na consolidação e aprofundamento de conhecimento e competências específicas de intervenção no que concerne às dimensões da educação física adaptada (Jeronimo et al., 2008).

Défices de conhecimentos específicos

Arrolada a esta escassez de tempo, reconhece-se a existência de lacunas ou défices de conhecimentos específicos, por parte de alguns alunos que frequentam este ciclo formativo. Nos discursos dos docentes é possível identificar, ainda, que os

desconhecimentos se registam, principalmente, a nível dos saberes declarativos relacionados com as temáticas da inclusão, de um modo geral, ou mesmo em relação às diferentes áreas de deficiência mais concretamente.

Consequentemente, este desconhecimento configura-se um importante entrave ao aprofundamento de saberes e o desenvolvimento de competências críticas de intervenção foco principal deste ciclo de estudo.

Isso, nós partimos do princípio que já foi feito no primeiro ciclo, embora, também se saiba que quando chegamos a um nível de mestrado nós nem sempre temos alunos que frequentaram o primeiro ciclo naquela instituição. Então temos alunos que vêm de instituições diferentes, que muitas vezes não tiveram esta abordagem ...esta base sobre estratégias de intervenção nos diferentes domínios, e muitas vezes temos de ir resgatar aquilo que é a descrição, das diferentes áreas, porque alguns miúdos não fazem a mínima ideia e confundem as áreas todas, e apesar de nós partirmos sempre do princípio de que eles tiveram isso na licenciatura muitos deles não a tiveram por algum motivo (Professor 2)

Depois também temos alunos que por exemplo fizeram Erasmus e nunca tiveram este tipo de abordagem, nos Erasmus e quando chegam estamos a falar de estratégias de inclusão e eles nem sequer sabem o que é uma paralisia cerebral. (Professor 2)

Eles sabem zero de inclusão, e de biomecânica, ou zero de anatomofisiologia ... Não é possível adaptar uma coisa quando nós não conhecemos (...) Adapta-se aquilo que se conhece, o resto não se adapta. (Professor 3)

De facto, como referem Celestino e Pereira (2019) em resposta a este desiderato de homogeneização europeia, a habilitação profissional para a docência em EF passa apenas a ser conferida aos titulares de grau de mestre (Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário), e cujos requisitos mínimos de ingresso neste ciclo de estudos para além de uma prova para aferir o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica passam, igualmente, pela obtenção de 120 créditos em Educação Física e Desporto.

Neste sentido, e face à diversidade de cursos de 1º ciclo na área do Desporto e Educação Física, é espectável que nem todos os alunos que passam por estes ciclos de estudos tenham tido nos seus planos de estudos unidades curriculares que abordassem as temáticas da inclusão e a deficiência. Consequentemente limitam o

aprofundamento de conhecimentos como por exemplo a aquisição de uma visão geral da educação física adaptada (Piletic, & Davis, 2010).

Défices de prática pedagógica em contexto real

Concomitantemente, nos discursos dos nossos entrevistados reconhecemos a relevância atribuída ao desenvolvimento e consolidação das competências de intervenção através do contacto com a realidade prática em contexto.

Deste modo, compreende-se que o contacto com esta prática real nos contextos de formação reveste-se de extrema importância para o futuro professor de educação física. Não só para a consolidação de conhecimento e a aquisição de competências de intervenção, mas sobretudo, como ferramenta catalisadora de inversão de mentalidades e atitudes face à incapacidade e aos processos inclusivos propriamente dito (Rekaa, et al., 2019).

Não obstante, subjacente a este reconhecimento e face aos diversos condicionalismos estruturais do ciclo de estudos, denota-se alguma incapacidade de estes docentes cumprirem com assertividade o desenvolvimento pleno deste requisito essencial à formação e que se materializa nos défices de prática pedagógica em contexto real que são disponibilizados e vivenciados pelos alunos como podemos observar nas seguintes expressões.

Porque muitos deles passam pela licenciatura, passam por um mestrado sem nunca terem contactado com uma criança com características específicas. (Professor 2)

Mesmo no mestrado eu acho que é difícil, eles não têm prática em contexto (Professor 3)

Nós não conseguimos fazer a segunda parte que é pô-los na prática (Professor 2)

Com efetividade, observa-se a existência de défices de prática pedagógica em contexto real nos processos de capacitação docente. Tal facto tem sido igualmente reconhecido por diversos estudos onde efetivamente a quantidade de tempo de formação em contexto é reconhecida com um fator essencial na capacitação dos futuros professores de educação física inclusiva (Pedersen, Cooley, & Hernandez, 2014; Piletic, & Davis, 2010), e conseqüente sucesso dos processos inclusivos em contexto de educação física (Rekaa, et al., 2019).

Esta, tem como principal objetivo não só a promoção de experiências práticas visando a materialização e consolidação dos aspetos teóricos desenvolvidos, mas igualmente possibilitar o contacto com a diversidade e simultaneamente facilitar a mudança de mentalidades (Hodge et al., 2002; Oh et.al., 2010; Pedersen, et al., 2014; Piletic, & Davis, 2010).

Com efeito, as experiências práticas em contexto configuram-se um importante modelador para a inversão de atitudes relativamente à incapacidade, ou mesmo para promover o desenvolvimento de uma maior perceção positiva de competência para ensinar todos os alunos sem exceção (Hodge, et al., 2002).

Como tal, as conclusões da investigação têm sido perentórias em sublinhar a necessidade de reforçar as dimensões de prática efetiva em contexto nos cursos de capacitação de professores, ora com mais unidades curriculares eminentemente práticas, ora com estágios pedagógicos em contexto (Pedersen, et al., 2014).

Em suma, como reflete Nóvoa (2017, p. 1123) “o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional.

Estratégias para a inclusão em E F

Na tentativa de minorar o impacto destes constrangimentos e condicionalismos no processo formativo e de capacitação docente, como observamos na tabela n.º 1 reconhece-se nos discursos destes professores formadores a intencionalidade na adoção de um conjunto de estratégias e formas de abordar o ensino e capacitação inclusiva.

Neste sentido, e de forma transversal a toda intervenção docente, identifica-se um especial realce em proporcionar aos formandos o confronto com a reflexão crítica prévia em torno na multidimensionalidade da inclusão, as temáticas que lhe são inerentes, assim como, os principais processos, ferramentas, meios e formas promover a inclusão nos contextos da educação física escolar.

Neste sentido, nos discursos destes docentes é possível identificar diferentes abordagens e estratégias que desenvolvem objetivando o desenvolvimento das competências de intervenção nos futuros professores. Assim, identifica-se a abordagem com base no perfil de competências do

professor de EF inclusivo como estratégia transversal à materialização da inclusão em educação física, o recurso ao *Inclusion Spectrum*, como ferramenta modelo para desenvolver uma prática potenciadora da inclusão em EF e por último a sensibilização para a inclusão como estratégia de consciencialização.

Sensibilização para a inclusão

De facto, tendo em consideração os condicionalismos vários, os quais estes docentes enfrentam e fazem aqui referência, uma das estratégias adotadas para a sua mitigação e simultaneamente consciencialização dos futuros professores de educação física para a problemática da inclusão é o recurso à sensibilização para a inclusão.

Em termos operacionais, os docentes procuram promover, transversalmente, ao longo da unidade curricular, a reflexão em torno da multidimensionalidade da inclusão. Ou seja, apelam e incentivam os futuros professores à autorreflexão para a compreensão da problemática da inclusão em contexto escolar.

De igual modo, através desta sensibilização, infere-se a intencionalidade em promover a consciencialização dos futuros professores para a importância das suas ações, atitudes e posturas na resposta inclusiva, assim como, o impacto positivo que a disciplina pode ter na vida dos alunos.

Sensibilizá-los que é importante esse tipo de trabalho dentro das dificuldades que às vezes se têm de dar resposta, porque é muito difícil, às vezes, ter um miúdo com muitas limitações sobretudo motoras e incluí-lo numa aula de educação física. (Professor 1)

É o deve e o tem. É muito importante isto que nós agora também abordamos que é eles perceberem que, claro, que nós não queremos que as pessoas façam as coisas obrigadas. Nós não queremos que os professores de educação física estejam a fazer nada obrigados, porque se não vão fazer bem. Mas é importante que eles percebam que tem de o fazer, a legislação obriga e as coisas estão nesse sentido, e devem fazê-lo e explicar isso. Há aqui também esta questão, não queremos que os professores façam nada obrigados, mas eles também têm que perceber que a legislação aponta para esta necessidade de fazermos isto e justificarmos muito bem aquilo que estamos a fazer. (Professor 2)

Eu tento sempre dizer aos alunos que com a realidade da escola inclusiva, os alunos com necessidades estão nas escolas. Que não vale a pena andar a fugir dizendo

que não gosto, não quero (...) isto é uma realidade e com o DL. 54, eles estão lá, mesmo em cadeira de rodas, estão lá na aula de educação física e, normalmente mesmo naqueles casos mais problemáticos de medidas adicionais, eles podem não ir às aulas e não sei quê, mas às aulas de educação física de uma forma geral vão. É isso que lhes tento passar. Que eles têm e estar preparados para dar uma resposta e não sentarem os meninos no banco. E nesse aspeto eu sou muito direta e digo-lhes mesmo “se alguma vez vocês tiverem um filho, um primo um filho do amigo ou um tio ou outro familiar vocês não vão gostar que os deixem no banco. (Professor 1)

Face ao exposto, e como se identificou num estudo desenvolvido por Celestino e Pereira (2019), um dos objetivos destas unidades curriculares é precisamente o de sensibilizar os candidatos a professores para a problemática da inclusão no contexto escolar de uma forma geral, e de modo mais específico à inclusão no contexto da educação física.

O recurso a esta forma de abordar a temática da inclusão encontra, por ventura, suporte nos condicionalismos temporais, organizacionais, normativos que orbitam em torno da formação de professores em Portugal. Neste aspeto, e tal como nos elucida Nóvoa (2007) as mudanças operadas ao nível do ensino superior não passam de “cosmética” com poucas alterações efetivas no contexto da formação superior. Particularmente no concerne à formação de professores, a mesma ainda se encontra muito enraizada nos modelos tradicionais de formação, com uma forte componente teórica e formal que dão pouca importância à prática e à reflexão dessa mesma prática. Não obstante, a literatura neste campo de estudos realça precisamente as experiências reflexivas sobre as práticas desenvolvidas como uma das estratégias mais indicadas para efetivar a capacitação docentes (Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro, & Martos-García, 2020).

Neste sentido, realçamos a perspetiva de Shön (1983), na qual, uma “prática reflexiva” contribui para elevar a formação de um nível em que a formação docente se caracteriza como a mera aplicação de um conhecimento teórico e técnico, para um nível em que a formação se configura um espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, a parte de uma “epistemologia da prática”.

Perfil de competências do professor de educação física inclusivo

No seguimento de promover a materialização da sensibilização anteriormente identificada emerge, como estratégia de abordagem de ensino, a referência ao perfil de competências do professor de educação física inclusivo.

Eu falo muito do perfil de competências. Esta é uma das bases da minha intervenção (...) o perfil de competências é o primeiro ponto de partida nas abordagens que eu faço na formação de professores. (Professor 2)

O recurso a este modelo de professor de educação física configura-se uma estratégia de abordagem base à multidimensional da inclusão. Isto é, um referencial teórico desenvolvido por Lytle, Lavay e Rizzo (2010) que serve como linha condutora para o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e posturas daquilo que se espera de um professor de educação física inclusivo e que do ponto de vista dos nossos entrevistados se configura uma importante ferramenta multidimensional de trabalho na capacitação dos futuros professores.

É um perfil bastante extenso, mas nós fazemos essa abordagem também para que eles percebam esta multidimensionalidade ... No sentido de eles perceberem que, nós temos um conjunto de competências que são, obviamente, transversais à área de educação física e a qualquer professor de educação física, mas que, aquelas pessoas que trabalham com estes grupos tem de ter competências específicas, que vão desde o conhecimento específico de determinada área de deficiência, e depois quando chegam à escola percebe-se que há um manancial enorme de síndromes e muitas outras coisas que obviamente não são faladas, mas é importante que o alunos entendam que existem e que depois tenham estas ferramentas que lhes permitam pesquisar e conhecer melhor toda essa diversidade que existe. (Professor 2)

Como se constata, o recuso a este perfil de competências serve como alicerce base de toda a dinâmica de intervenção para o desenvolvimento de uma consciência e deontologia profissional mais inclusiva. Com efeito, a abordagem a este perfil emerge da necessidade de desenvolver nos alunos, futuros profissionais de EF, o robustecimento da perspectiva da multidimensionalidade da ação docente. Isto é, dar ênfase ao desenvolvimento de competências profissionais para o saber fazer, o saber ser e o saber estar no contexto educativo inclusivo da educação física.

Neste sentido, as diferentes dimensões do perfil configuram-se referenciais essenciais à construção daquilo que é a intencionalidade inclusiva do professor de EF (Lytle et al., (2010). Assim, a reflexão, interiorização e prática da multidimensionalidade subjacentes a este perfil de competências configura-se um pré-requisito à compreensão da abordagem das estratégias de inclusão a promover.

Inclusion Spectrum

Reconhece-se que para a materialização prática, estes professores, adotam a abordagem aos modelos de referência para a inclusão nas atividades físicas e desportivas. De entre estes, reconhece-se uma valorização preferencial ao *Inclusion Spectrum*, como referencial operacional da materialização das práticas inclusivas no seio das atividades letivas da educação física.

Assim, os futuros docentes de EF têm a possibilidade de *in loco* conferir que por meio de adaptações e reconfigurações das tarefas físico-desportivas é possível desenvolvimento de múltiplas respostas que possibilitam a efetivação da inclusão em educação física.

Ou seja dar ferramentas, iminentemente, práticas onde nós possamos com a abordagem de modelos como o “*The Inclusion Spectrum*”, o espectro inclusivo, que é um deles, onde damos estas ferramentas aos futuros professores para perceberem a diversidade de abordagens que podem realizar na aula, relativamente à manipulação dos exercícios e à forma como os exercícios podem ser reformulados, ajustados na sua complexidade, nas suas sequências de progressões metodológicas. Como devem olhar para os materiais que devem utilizar, como devem adaptar esses materiais e que sugestões é que podem ser encontradas, muitas vezes, em escolas que não têm muito material, mas que não é preciso muito para adaptar ou modificar. Portanto, modelos que nos permitem apresentar ferramentas, que nos permitem dar aos alunos esta perspetiva mais prática, ainda que a abordagem não seja prática. (Professor 2)

Com efeito, o *Inclusion Spectrum* parte da premissa da necessidade de otimizar o potencial de cada aluno, procurando manter a integridade das atividades a desenvolver. Neste sentido, possibilita aos professores, particularmente aqueles em processo de capacitação, considerar diferentes estratégias e formas de apresentar uma mesma atividade (Kiuppis, 2018; Downs, 2017) para múltiplos e diversos alunos, objetivando o envolvimento de todos na

tarefa. Por outras palavras, perspetivas que os formandos desenvolvam o espírito crítico que possibilite a desconstrução da forma convencional da realização da atividade original e deste modo ajustá-la para ir ao encontro do aluno com incapacidade ou limitação (Black & Stevenson, 2011).

Diversos estudos que analisaram a aplicabilidade deste modelo de intervenção enaltecem, não só a sua versatilidade para efetivar a inclusão como também a sua capacidade de estimular a reflexão dos professores para com a inclusão e procurar as diferentes formas de ensinar todos os alunos (Black & Williamson, 2011; Grenier, Miller & Black, 2017).

Perfil do Professor de Educação Física Inclusivo

Nesta categoria incluímos características pessoais, capacidades de intervenção, formas de ser, estar e agir que, do ponto de vista destes professores, devem estar subjacentes ao profissional de EF, particularmente, aqueles que desenvolvem processos de inclusão, como podemos observar na tabela n.º 2 Esta categoria emerge da necessidade sentida por estes docentes em promover nos seus alunos a consciência multidimensional de atuação dos futuros professores face à inclusão.

Tabela n.º 2 - Dimensões do Perfil do Professor de Educação Física Inclusivo

Categorias	Subcategorias	n	%
Perfil do Professor de educação física Inclusivo	Formação humana	6	10
	Valores Inclusivos	6	10
		Valores de ética inclusiva	8
	Ética	8	13
	Promotor/Facilitador de inclusão	12	20
	Motivação	10	17
	Domínio das competências técnicas	8	13
	Conhecimentos específicos da deficiência	6	10
	Conhecimento científico multidisciplinar	1	2
Capacidade de adaptabilidade	3	5	

A agregação de tais atributos, aptidões e competências sugere-nos o desenvolvimento de uma representação daquilo que porventura se poderá configurar como parte integrante de um perfil do professor de educação física inclusivo.

Com efeito, o paradigma da escola inclusiva objetiva a materialização das diretrizes teóricas que apelam à participação de todos e o mitigar qualquer forma de exclusão (Booth & Ainscow, 2002), perspetivando-se, assim, a aceitação e apoio da diversidade de todos os alunos. Neste sentido, esta resposta à inclusão exige uma visão e atuação multidimensional (Nilholm, 2020) por forma a abarcar todos sem exceção.

Alicerçada nesta perspectiva, os docentes nos seus discursos realçam 6 atributos determinantes a considerar: i) formação humana, ii) a dimensão ética da qual emergem os valores inclusivos e a ética inclusiva; iii) ser um promotor/facilitador de inclusão; ter um elevado grau de motivação para fazer acontecer; iv) possuir conhecimentos específicos da deficiência; v) o domínio das competências técnicas, materializado no conhecimento científico multidisciplinar; e vi) a capacidade de adaptabilidade à diversidade e ao imprevisto.

Formação humana

Uma das componentes essenciais largamente referenciadas e presente nos discursos dos nossos entrevistados, é a dimensão humana que deve revestir o professor de educação física com vista ao desenvolvimento de processos inclusivos.

Daí a parte humana, que eu acho muito importante, a parte dos valores e obviamente ... (Professor 1)

... o trabalho é muito sempre na questão da promoção de atitudes positivas, porque estes miúdos estão a um nível de mestrado, muitos deles têm um conjunto de ideias pré-concebidas relativamente àquilo que é deficiência, aquilo que é o potencial que as crianças com algum tipo de necessidade educativa têm ... (Professor 2).

Reconhece-se, pois, a intencionalidade de neste processo formativo passar a mensagem aos futuros professores, que a profissão docente reveste-se de uma intencionalidade humana exigindo, para além das dimensões científicas, técnicas pedagógicas, valores e princípios materializados no serviço em prol do outro e do seu desenvolvimento (Celestino, 2019; Cunha, 2010; EADSNE, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

A perceção aqui identificada e valorizada pode inscrever-se na visão humanista e de desenvolvimento da UNESCO (2016), onde os princípios do respeito pelo outro, da dignidade humana, a igualdade de direitos, a justiça social, a diversidade cultural, solidariedade e a responsabilidade partilhada se configuram elementos essenciais para a construção de uma educação sustentável, logo uma sociedade mais inclusiva.

Para mim, a parte humana, a parte dos valores para implementares nos miúdos o respeito pelo outro, a cooperação, e acho que o professor

de educação física tem um papel importante para o resto da turma. Porque eles têm de aprender a respeitar o outro que é diferente, a colaborar com ele e acima de tudo está a formar seres humanos. (Professor 1)

Assim, perspectiva-se o desenvolvimento nos futuros professores de uma consciência que a docência em EF, e particularmente no paradigma da escola inclusiva, deve ter subjacente uma visão e um fim último que é o desenvolvimento positivo da comunidade educativa (Agency for Development in Special Needs Education, 2010) (alunos, professores, pais e técnicos, etc) e conseqüentemente da sociedade.

Não obstante, este humanismo de personalidade (Ramos, 2018; UNESCO, 2016), que deve valorizar a pessoa nas suas múltiplas dimensões da existência humana (Ramos, 2018) tem subjacente na sua operacionalização uma forte componente reflexiva, crítica do modo de ser, estar e agir na educação.

Particularmente no contexto da inclusão, onde há múltiplos entendimentos em relação às práticas pedagógicas (Lingard & Mills, 2007), configura-se pertinente o professor de EF interiorizar na sua praxis a dinâmica reflexiva. Pois, é através da prática ponderada que os professores refinam e modelam as pedagogias e didáticas de intervenção para dar resposta às necessidades específicas dos alunos.

Deste modo, infere-se nos discursos destes docentes formadores um enaltecimento da perspectiva que cada professor de EF promotor da inclusão, deve ser um profissional extramente competente e eticamente comprometido, uma vez que, o sucesso da educação do indivíduo não é possível à margem da plenitude do ser humano. Deste modo, e sendo a profissão docente uma profissão que acima de tudo requer a interação humana, ela é inseparável da ética (Castilho, 2018).

Ética

Valores da Ética

Assim, este humanismo aqui reconhecido materializa-se numa conduta de virtude de saber ser, estar e agir. Isto é a dimensão ética emerge dos discursos dos nossos entrevistados, como uma determinante à efetivação da inclusão. Uma característica intrínseca agregadora e catalisadora do modo de ser, estar e agir perante a inclusão em educação física em busca do bem comum.

Há uma diferença entre o politicamente correto, e todos nós sabemos o que é o politicamente correto e tentar mediar-se e fazer que a sua atividade, ou discurso, seja o politicamente correto, mas há uma diferença entre o politicamente correto e aquilo que eu acho efetivamente, entre aquilo que eu quero e aquilo que eu consigo efetivamente fazer na prática. (Professor 2)

Entende-se assim a valorização da dimensão ética como um apelo à consciencialização de que as nossas ações, atitudes e comportamentos têm sempre consequência nos outros. É um apelo, ao agir com decência na vida e particularmente na escola, uma reflexão que nos ajuda a diferenciar o que é bom e o que é mau. Constitui-se, pois, uma bússola moral que nos indica o azimute para a realização do bem comum, e neste contexto em particular a orientação para o bem do aluno (Caietano & Silva, 2009; Celestino & Pereira, 2017).

O exemplo que eles dão vai ser muito importante para os alunos sem necessidades educativas especiais, com quem eles trabalham e ter esse papel de modelo de atitude e de comportamento. Em relação aos funcionários da escola, em relação com os outros professores, na relação com os encarregados de educação enfim (Professor 1)

Com efeito, a literatura neste campo de estudo tem reivindicado, efetivamente, a necessidade do professor de educação física inclusivo pautar a sua intervenção com base na ética sobre o ensino (Cale, 2010; Costa, 1996; Pascual, 2006).

Eu nas minhas aulas e logo na primeira aula de apresentação e logo após apresentar a unidade curricular eu coloco duas colunas e coloco um conjunto de adjetivos que crianças com necessidades especiais usaram para descrever a sua experiência nas aulas de educação física. Então eu tenho uma coluna que tem uma experiência positiva nas aulas de educação física e os adjetivos que eles usam relativamente à descrição daquela aula, e depois tenho a coluna do negativo. Ou seja, as crianças quando descrevem a aula de educação física como uma experiência negativa na sua vida e na sua formação, quais são as palavras que elas utilizam para descrever essa mesma experiência. Depois pergunto aos alunos onde é que eles se querem colocar, do lado dos professores que proporcionaram experiências positivas na aula, ou do lado daqueles que proporcionaram esses sentimentos negativos. (Professor 2)

Reconhece-se nestas palavras que se objetiva o desenvolvimento de um profissional ético que use a interrogação e a reflexão na prática educativa em busca daquilo que é a virtude profissional. Identifica-se, pois, uma ética de pendor inclusivo que procura o cuidado, a atenção para com o outro e o seu bem como meta.

... é muito importante que estes professores entendam a importância que tem na vida e na formação destas crianças e como uma atitude negativa da sua parte pode deitar tudo a perder naquilo que é a relação com os pares, naquilo que é a relação com aquilo que é a atividade física, naquilo que é a relação com os professores. (Professor 2)

Em suma, identifica-se que se pretende promover o desenvolvimento de um professor de EF que possua características de atuação alicerçadas numa forte componente axiológica e cultural orientada para os valores do justo em resposta a multidimensionalidade do ser humano (Patrício, 2002).

Infere-se, pois, a valorização de uma ética da virtude (Aristóteles, 2004), sobressaindo a preocupação com a deontologia. Isto é, a promoção e o desenvolvimento de um conjunto de modelos, valores, princípios e condutas de atuação com a pretensão de influenciar a formação do carácter de cada indivíduo, por forma a valorizar a realização do bem (Celestino, 2017). Por outras palavras, identifica-se a necessidade do professor de EF assumir uma ética de virtude por forma a formar os alunos mediante a transmissão de valores (Seiça, 2003), onde o valor do exemplo se configura a sua praxis (Estrela, 1993; Galveias, 1997).

Valores Inclusivos

De facto, reconhece-se a intencionalidade consciente da transmissão de uma deontologia profissional inclusiva, isto é, o trabalhar a consolidação de um referencial axiológico inclusivo como práxis do professor de educação física inclusivo a quando da sua intervenção.

A questão do profissional de educação física ser um agente inclusivo e como tal, a sua postura e a sua atitude, e neste aspeto também falámos muito de programas como o Dia Paralímpico na Escola, a formação, no desenvolver daquilo que são estes valores relacionados com a filosofia inclusiva e que eles enquanto professores são responsáveis, também, por isto e portanto

enquanto agentes inclusivos e agentes educativos a sua postura, a sua atitude face à diversidade vai ser muito importante. (Professor 2)

(...) eu acho que de uma forma geral os valores, e o inculir a filosofia inclusiva nos professores é obviamente fundamental. (Professor 3)

Estes valores inclusivos, aqui reconhecidos, fundem-se naquilo que são os valores humanistas e que devem ser o alicerce e o propósito da educação. Assim, reconhece-se o valor do respeito pela dignidade humana, da igualdade de direitos, de justiça social, ou o valor da diversidade enrobustecidos por sentimentos de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada para o desenvolvimento de um futuro comum (UNESCO, 2016) como está bem patente na intencionalidade dos nossos entrevistados em transmiti-los aos seus alunos, os futuros professores.

Com efeito, interpretamos aqui que o ato de educar sobrepõe a adoção e vinculação por parte do professor de educação física inclusiva a um código moral para o ensino, uma vez que, a escola na sua plenitude, assume o valor/dever moral de proporcionar o acesso à educação de qualidade, tratamento e qualidade educativa de forma igual e equitativa a todos os alunos sem exceção (Costa, 1996).

Esta postura e modo de estar na profissão encontram-se em linha com estudos onde se identifica uma vinculação ao valor do exemplo como praxis educativa (Estrela, 1993; Galveias, 1997).

É tudo assim um bicho papão e nós temos de fazer muito trabalho ao nível das atitudes e dos valores. Temos de abanar muito aquelas cabecinhas porque, quando damos por ela temos ali barreiras ao conhecimento e para o conhecimento mais técnico da forma como eles podem implementar as suas atividades. Depois acaba por não conseguirmos porque eles estão ali a processar o que é isto da inclusão. O que é isto de ter miúdos com deficiência, com necessidades educativas na escola e o que isto pode ser tão desafiante para o professor ... eu acho que de uma forma geral os valores, e o inculir a filosofia inclusiva nos professores é obviamente fundamental, ... (Professor 3)

Em suma, identifica-se nestes docentes formadores a intencionalidade de desenvolver nos seus alunos uma formação para a inclusão eclética e multidimensional. Isto é, entender o desempenho docente para a inclusão sob uma perspetiva bio-psico-socio-axiológica onde, para lá das dimensões da realização, assumem igual pertinência as dimensões da formação humana, do saber ser e do saber estar, ou seja, da

excelência pessoal como resposta à efetivação plena da inclusão escolar (Celestino, 2019).

Promotor/Facilitador de inclusão

Outra característica igualmente valorizada por estes docentes é a intencionalidade com que o professor deve abraçar o processo inclusivo no contexto educativo de uma forma geral e particularmente dos seus alunos no contexto da aula de educação física. Para tal o docente deve assumir-se como um promotor de inclusão.

... ser inclusivo não é apenas estar com os outros, é ter o direito de acesso, a querer desenvolver-se se quiser ser atleta de alta competição e a reconhecer os seus atributos para ser atleta de competição. Isso faz parte do seu direito. Portanto tem de ser um professor que reconheça isso e que lute para que essas condições existam. (Professor 3).

... eles perceberem que são promotores de atitudes e são promotores da filosofia inclusiva. Portanto isto já não tem propriamente a ver com a educação física, com a formação mais técnica, mas tem a ver com o enquadramento social, que nós temos de fazer e de trabalharmos também a educação e as atitudes dos outros alunos da maioria, porque a maioria são os alunos sem deficiência, são os alunos sem necessidades educativas, e, portanto, é importante nós trabalharmos estes outros alunos, esta maioria como coadjuvantes ou seja por pessoas que nos vão auxiliar no processo inclusivo. Professor 1)

A forma como vão também trabalhar com os encarregados de educação, no fundo nesta lógica de serem agentes inclusivos dentro e fora da escola. (Professor 2)

Com efeito, um dos aspetos para assumir o desenvolvimento de um ensino inclusivo é a atitude do professor face esse mesmo ensino. Infere-se, pois, que uma das características do professor de educação física inclusivo é precisamente a intencionalidade em querer fazer acontecer a inclusão tanto na aula de educação física especificamente, quer no contexto escolar de forma mais geral.

Em termos práticos, materializa-se em ser um docente defensor da inclusão, promovendo práticas inclusivas e de salvaguarda dos direitos dos alunos com incapacidade, como também, constituir-se um recurso válido de apoio e coadjuvação dos seus pares e demais comunidade educativa (Lytle, et al., 2010).

Por outras palavras, o professor de educação física inclusivo deve ser detentor de uma conduta ímpar que extravasa a mera transmissão de ensinamentos de habilidades motrizes. Este deve assumir-se como um perceptor que educa os outros de que a inclusão é a aceitação intencional e incondicional do outro em sua diferença e individualidade e, simultaneamente, alimentar sentimentos de pertença (Celestino, 2020) alavancando o potencial da diferença ao invés da sua inabilidade.

Formação Contínua

Outra dimensão que estes docentes destacam como pertinente ao sucesso da inclusão em educação física prende-se com a formação contínua dos professores. Com efeito, como observamos na tabela n.º 3, nas representações destes docentes identificam-se as principais razões que do seu ponto de vista se encontram subjacentes à participação e não participação, dos professores de educação física, em ações de formação contínua dos professores.

Tabela n.º 3 - Categorias relacionadas com Formação Contínua

Categorias	Subcategorias	Sbcategorias	n	%n
Formação contínua	Razões para a participação	Obtenção de créditos	7	24
		Formação centrada na intervenção prática	5	17
		Necessidades de conhecimentos específicos	4	14
	Razões para a não participação	Pouca Oferta	7	24
		Pouca procura	6	21

Assim, reconhece-se que as principais razões subjacentes à frequência da formação contínua estão relacionadas com a obtenção de créditos para a progressão na carreira, formação centrada na intervenção prática e a necessidade de obtenção de conhecimentos específicos sobre as necessidades educativas especiais. Por outro lado, constata-se que a escassa oferta formativa nesta área e a pouca oferta disponibilizada configuram-se modeladores importantes para a não frequência de formação contínua segundo a percepção destes docentes universitários.

Razões para a participação

Obtenção de créditos

Nos discursos nos nossos entrevistados reconhece-se que a procura de formação contínua por parte dos docentes de educação física, no âmbito da inclusão

em EF, é ambivalente. Isto é, primeiramente, por um lado, existem a representação que uma das principais razões que levam os docentes de carreira a fazer formação no contexto da educação física inclusiva é a obtenção de créditos formativos, e assim cumprirem os requisitos para a progressão docente.

A maior parte dos professores não querem saber o que vão aprender, aquilo que lhes interessa é o número de créditos.

Porque “preciso para subir de escalão porque se não for para subir de escalão eu quero lá saber”. (Professor 1)

Outra questão tem a ver com a vontade com que o professor tem para as fazer. Se tu hoje em dia propões uma formação, se ela não for creditada como formação para a avaliação de desempenho, os professores não querem saber. (Professor 1)

Face a exposto, constatamos com base em Reis, Galvão e Baptista (2018) que muitas propostas de formação apresentadas aos docentes se encontram descontextualizadas e com pouco impacto efetivo para a realidade das escolas. Neste sentido, acrescentam os autores, estas ações de formação nem sempre são reconhecidas como uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e institucional, mas sim, surgem como uma forma destes cumprirem a frequência obrigatória de ações de formação, imposta pelo ministério da educação para a sua progressão na carreira (Reis, Galvão & Baptista, 2018).

Segundo Cunha (2008), é precisamente a promoção na carreira e a melhoria das competências pessoais e profissionais as principais motivações que justificam a procura de formação especializada pelos professores de educação física. Assim, entende-se que em muitas ocasiões a formação não passa de o cumprimento de uma imposição burocrática não cumprindo os objetivos que lhe são inerentes e que estes professores bem identificam.

Necessidades de conhecimentos específicos

Por outro lado, e com menos expressão que a dimensão anterior, reconhece-se que outra das razões, igualmente apontadas para a frequência da formação contínua, é precisamente a necessidades dos professores de carreira desenvolverem e aprofundarem conhecimentos específicos sobre a inclusão de um modo geral e a educação física inclusiva mais particularmente.

Quando vou às escolas, quando estou com os professores de educação física e alguns congressos, também, particularmente na faculdade de desporto nós temos feito um congressos de dois em dois anos, o “Congresso de Atividade Física Adaptada ...”, uma das situações que nós fazemos sempre questão é fazer a creditação da formação quer ao nível dos professores de educação física, quer ao nível dos treinadores, porque os professores nos procuram que têm de fazer formação, têm de fazer créditos e querem fazer nesta área porque é uma área que onde sentem muita falta e muita necessidade. (Professor 2)

Este facto aqui apurado encontra-se em linha com estudos desenvolvidos neste campo da formação de professores onde precisamente o atualizar competências adquiridas se configura uma das razões de importância para a realização de formação contínua (Nascimento, 2015; Oliveira, 2014) e que se encontram em sintonia com o observado por Januário, et al., (2009), que reconhece que os professores de EF procuram uma maior número de ações de formação centradas nos conteúdos das matérias e conteúdos específicos da disciplina.

Formação centrada na intervenção prática

Outro dado relevante identificado prende-se com a necessidade da formação contínua que é disponibilizada incluir nos seus programas uma forte componente prática que dê resposta às necessidades e problemas identificados pelos professores nos seus contextos de realização.

Quando são da temática da inclusão voltam-se muito para a questão de quais são as medidas, não é propriamente isso que interessaria ao professor de educação física, mas sim saber como pode trabalhar com um menino que tem uma cadeira de rodas. (Professor 1)

Promover formação, a contínua de curta duração, tipo workshops, mais práticas eu acho que são muito mais motivadoras e conseguem-se trazer ideias mais práticas e até porque a nossa disciplina é uma disciplina prática e não teórica e acho que resultam muito mais. Eu gosto, e acho muito importantes as formações que faz a FPDD porque são coisas práticas. Tem ali um bocadinho teórico, mas depois vai para o campo prático e é isso que as pessoas precisam. (Professor 1)

A este respeito enunciamos Oliveira-Formosinho (2008 cit. Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 21), que reconhece o conhecimento profissional prático como o melhor meio para a apropriação e compreensão da prática profissional.

Assim, é cientificamente consensual que a prática em contexto real se configura uma componente essencial na formação e capacitação de professores sendo mesmo um valioso recurso para a compreensão da inclusão (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação com Necessidades Especiais, 2010; Celestino & Pereira, 2019; Perlman & Piletic, 2012) e conseqüentemente melhoria da resposta inclusiva EF (Rekaa, et al., 2019).

A este respeito, López e García, (2018) sugerem a disponibilização de planos de formação onde efetivamente as dimensões relacionadas com a realização prática, como sejam as didáticas da educação física, as estratégias de trabalho na aula, ou as ferramentas didáticas de intervenção, sejam efetivamente uma realidade de temáticas a desenvolver.

Aspirações para a Formação Inicial

Numa perspetiva de futuro, e como se observa na tabela n.º 4, reconhece-se nos discursos destes docentes a necessidade de repensar a formação para a inclusão em EF, por forma a reforçar as dimensões práticas, como seja o desenvolvimento da formação prática em contexto real, o reforço dos planos de estudos com unidades curriculares de longo prazo e a prática pedagógica orientada em contexto real. Não decorando a relevância das restantes categorias, aqui apenas analizaremos o desenvolvimento da formação prática em contexto real de forma mais detalhada.

Tabela n.º 4 - Categorias relacionadas com as aspirações para a formação inicial

Categorias	Subcategorias	n/	%
Aspirações de para a formação inicial	Desenvolvimento da formação prática em contexto real	9	56
	Unidades Curriculares de longo prazo	4	25
	Prática pedagógica orientada em contexto real	3	19

Desenvolvimento da formação prática em contexto real

Reconhece-se ser pertinente que nos ciclos formativos de capacitação de professores de EF se proporcionem momentos e oportunidades reais de os futuros professores contactarem e estarem envolvidos em momentos de prática efetiva em contexto real.

... pode ser uma prática mais de observação, que pode ser uma prática mais de intervenção efetiva, que pode ser uma prática quase tutorial. Mas, o ideal seria este, é que este acompanhamento, e este trabalho das atitudes aliado ao conhecimento do profissional pudesse ser feito a longo prazo com estímulos no momento certo em função da evolução do estudante, ao longo do ano e que isso pudesse culminar com um trabalho na escola. (Professor 1)

Aquilo que seria importante, é que a prática fosse no contexto educativo e com o contacto direto com a diversidade e heterogeneidade dos contextos e das situações. (Professor 2)

Num estudo desenvolvido por Hemmings e Woodcock (2011), com alunos candidatos a professores, identificaram ser pertinente, aquando de um processo formativo de professores para a inclusão, dinâmicas que envolvam o contacto com a diversidade da realidade escolar, assim como também a inclusão de disciplinas de estudo onde se possa reflexão das temáticas relacionadas com a inclusão.

... precisamos de contextos mais diversificados, ou seja, onde haja uma abordagem teórica e que essa abordagem teórica seja passada para a prática onde o aluno tenha tempo para assimilar isso e possa observar outros mais experientes, que o façam e que tenham a sua intervenção diária na escola. (Professor 2)

... é igualmente importante ter o contacto com a realidade. É com a prática aprendemos muitas estratégias. Aprendemos mais vezes nós com os alunos do que os alunos connosco e na minha opinião isso é o principal. (Professor 1)

Efetivamente, uma intervenção de sucesso no contexto da inclusão em educação física requer dos professores de EF experiências práticas significativas sobretudo de saber fazer e agir face à diversidade e a incapacidade dos alunos (Jeong & Block, 2011; Rodrigues, 2003). Neste sentido é consensual na literatura de referência

o apelo à necessidade de organizar os ciclos de capacitação dos docentes de educação física com oportunidades reais de desempenho em contexto real com alunos com incapacidade e deste modo poder reforçar a aquisição de competências de atuação e atitudes que apenas se podem desenvolver com uma ligação com a realidade prática (Hemmings & Woodcock, 2011; Lleixà, et al., 2017).

A este respeito, Shön (1983), enaltece a necessidade de se materializar na formação docente o conceito de profissional reflexivo, por meio da prática, “prática reflexiva”. Uma prática que contribui indiscutivelmente para a necessidade de desconstruir a conceção errónea da formação meramente replicativa do conhecimento teórico e técnico, para a necessidade de conceção da formação como um espaço de criação de conhecimento e de desenvolvimento profissional, emergida de uma “epistemologia da prática” (Shön, 1983).

Conclusão

A realização do presente estudo permitiu compreender quais as representações, práticas e aspirações que se encontram subjacentes à formação de professores de EF para a inclusão, sob o ponto de vista de um grupo de docentes que lecionam as respetivas unidades curriculares em várias universidades portuguesas. Esta apreciação afigura-se relevante face às escassas reflexões que se têm desenvolvido neste campo de estudo nos últimos anos e também pelo facto do recente enquadramento legal e dos normativos que regulam o paradigma da escola inclusiva.

Face ao exposto, os resultados alcançados inferem para a necessidade de se refletir o atual modelo de capacitação dos professores para a inclusão em EF. Neste sentido, concluímos que a formação dos docentes para a inclusão se reveste de um conjunto de condicionalismos de diversa ordem com impactos no processo de ensino aprendizagem e capacitação.

Com efeito, segundo estes docentes, este processo de formação carece de tempo e de prática em contexto: i) de tempo para o aprofundamento e consolidação de um conjunto de conceptualizações subjacentes ao paradigma da inclusão e da escola inclusiva, mas sobretudo de tempo para a reflexão, interiorização e materialização das dinâmicas pedagógicas e didáticas inclusivas que possam dar resposta à complexidade de perfis de funcionalidade dos alunos nas escolas; ii) de prática em contexto para a

efetivação dos conhecimentos teóricos e desmistificação e interiorização da multidimensionalidade da inclusão.

Consequentemente, e por forma a minorar o impacto destes constrangimentos nas aprendizagens reconhece-se, primeiramente, a intencionalidade deste grupo de professores em readaptar e reajustar as metodologias e dinâmicas de ensino. De igual forma, por outro lado, mais do que a competência técnica, denota-se um maior propósito de ao longo de todo o processo formativo, o reforçar das dimensões humanas, éticas e deontológicas subjacentes à profissão docentes de um modo geral e do professor de educação física inclusivo mais particularmente.

Assim, conclui-se o reconhecimento da valorização de um conjunto de características pessoais, deontológicas e competências de intervenção cuja agregação materializa-se naquilo que, porventura, se pode considerar um referencial condutor para a definição de um perfil do professor de educação física inclusivo.

Por outro lado, reconhece-se que formação contínua para o contexto da inclusão ainda continua refém dos modelos tradicionais de formação, sendo pouco atrativa para os docentes e muitas vezes não responde aos anseios e necessidades, nomeadamente a formação prática.

Em suma, conclui-se que face ao atual paradigma escolar, a capacitação e formação para a inclusão em educação física carece ainda de uma profunda reflexão e discussão pelos diferentes agentes do ensino. Neste sentido, é conveniente reforçar a pesquisa nesta área de estudo por forma a ajudar e dar resposta cientificamente sustentadas aos condicionalismos subjacentes aos normativos que regem a formação de professores.

Conscientes de que a formação de professores é um processo complexo e que não pode ser dissociada da regulamentação transnacional e nacional, o produto desta investigação motiva-nos para a realização de futuras pesquisas, nomeadamente responder as seguintes interrogações que se tem imposto: qual é o impacto do atual modelo de capacitação de professores de educação física no atual paradigma da escola inclusiva? Qual seria o impacto da transversalidade dos conteúdos e competências específicas nas necessidades educativas especiais pelas diferentes disciplinas ao longo dos processos formativos na melhoria da eficiência da capacitação dos professores? Por outro lado, esta investigação motiva-nos para o aprofundamento do estudo em torno

do perfil do professor de educação física inclusivo e, deste modo, para contribuir para um maior sucesso da inclusão no contexto da EF.

Referências Bibliográficas

Aristóteles, (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Black, K., & Stevenson, P. (2011). *The inclusion spectrum*. Retirado de <http://www.sportdevelopment.info/index.php/browse-all-documents/748-the-inclusion-spectrum>

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. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Braga, L., Taliaferro, A., & Blagrove, J. (2018). Inclusion in the 21st Century: Insights and Considerations for Teacher and Coach Preparation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 42-49. Obtido de <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476938>

Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.

Cale, L. (2010). Becoming a Teacher. In R. Bailey (Ed.). *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools* (pp. 3-14). London: Continuum International Publishing Group.

Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Comprehensive Psychology*, 4(5), 1-9. Obtido de <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>.

Castilho, S. (2018). Para uma ética prática da profissão docente. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 217-230). Lisboa: Edições 70.

Celestino, T. (2019). O Professor de Educação Especial: em busca de um perfil. João Rocha, Luís Menezes, Belmiro Rego, Maria Figueiredo, António Ribeiro, Ana

- Isabel Silva, Sara Felizardo, Ana Paula Cardoso (Eds.) In *Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7*. Viseu: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Viseu.
- Celestino, T. (2020). *Sports ethics as a catalyst for inclusion in adapted sports*. Obtido de <https://www.sportanddev.org/en/article/news/sports-ethics-catalyst-inclusion-adapted-sports>
- Celestino, T., & Pereira, A. (2017). Os Valores e a Ética no Desporto Adaptado: uma revisão bibliográfica. *Revista Científica da FPDD*, 3(1), 20-28.
- Celestino, T., & Pereira, A. (2019). Inclusion and Formation of Physical Education Teachers: An Exploratory Study. *Revista Científica da FPDD*, 5(1), 49-54.
- Costa, F. C. (1996). Formação de professores objetivos, conteúdos e estratégias. In F.C. Costa, L.M.Carvalho, M.S. Onofre, J.A. Diniz & C. Pestana, (Org.). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp 9-36). Cruz-Quebrada: FMH.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, 79(2), 135-144. Obtido de <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Crawford, S., O'Reilly, R., & Flanagan, N. (2012). Examining current provision, practice and experience of initial teacher training providers in Ireland preparing pre service teachers for the inclusion of students with special education needs in physical education classes. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 23-44.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor. Braga.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “ bom professor em geral e o “ bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Downs, P. (2017). Models of Inclusion (Part.1). The inclusion Club. Obtido de <http://theinclusionclub.com/e17-models-of-inclusion-part-1/>.
- EADSNE. (2010). Conclusões da conferência internacional "educação inclusiva: um meio para promover a coesão social". Obtido de <http://www.european->

agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-PT.pdf

- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Estrela, M. T. (2003). O Pensamento ético-deontológico de professores em estudo portugueses. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Galveias, M. (1997). Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interação pedagógica. *Revista da Educação*, 6(2), 43-56.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusão de Alunos com Deficiência nas aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista brasileira de educação especial, Marília*, 24(1), 33-44.
- Grenier, M., Miller, N., & Black, K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 51-56. Obtido de <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330167>
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.

- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. Obtido de <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R., & Sherill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.19.2.155>
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373. Obtido de <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Januário, C., Ferro, F., Anacleto, F., & Henrique, J. (2009). Desenvolvimento profissional: a percepção da importância da formação contínua e das necessidades de formação em professores de Educação Física. *Revista Digital*, 135(14), 2-6.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal*, 25(1), 45-57. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250903450830>
- Jeong, M., & Block, M. E. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(2), 239-246.
- Jerônimo, E., Cocate, P., Aparecida da Cruz, Soares, L. A., & Freitas, L. (2008). Percepção dos discentes do último período do curso e educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. *Revista Digital*, 126, 1.
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: Disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4-21. Obtido de <https://doi: 10.1080 / 17430437.2016.1225882>

- Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., & Shewmake, C. (2017). Exploring challenges in teaching physical education to students with disabilities. *Palaestra*, 31(2).
- López, I. G., & García, D. M. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 118-122.
- Lytle R., Lavay, B., & Rizzo, T. (2010). What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 40-50. Obtido de <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598433>
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perespetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.
- Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603110701237472>
- Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 277-297.
- Nascimento, S. (2015). *Formação Contínua: Contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental*. Tese de Doutoramento. Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora. Évora.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 1-13. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nóvoa, A. (2007). *Nada substitui o bom professor. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO.

- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1106-1133.
- Oh, H. K., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D. H., Park, S., & Lei, Q. (2010). Preservice teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26, 885-890.
- Oliveira, J. (2014). *Formação continuada e a prática pedagógica: Perspetivas de técnicos formadores e professores de educação física*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Pascual, C. (2006). The initial training of physical education teachers, in Search of the lost meaning of professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69-82. Obtido de <https://doi.org/10.1080/17408980500471110>
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Perlman, D., & Piletic, C. (2012). The Influence of an Adapted Physical Education Course on Preservice Teacher Instruction: Using a Self-Determination Lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1). Obtido de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n1.6>
- Piletic, C. K., & Davis, R. (2010). A Profile of the Introduction to Adapted Physical Education Course within Undergraduate Physical Education Teacher Education Programs. *ICHPER-SD Journal of Research*, 5(2), 26-32.
- Pedersen, S., Cooley, D., & Hernandez, K. (2014). Are Australian pre-service physical education teachers prepared to teach inclusive physical education? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), pp. 51-62. Obtido de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.4>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Hong Kong physical education teachers beliefs about teaching students with disabilities: a qualitative analysis. *Asian Social Science*, 8(8), 1-14. Obtido de <https://doi:10.5539/ass.v8n8p3>
- Ramos, C. (2018). Ética profissional e condição docente. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp 231 – 251). Lisboa: Edições 70.

- Reis, P., Galvão, C., & Baptista, M. (2018). Formação contínua de professores e comunidades de prática: Perspectivas da Universidade de Lisboa. In A. Cachapuz, A. S. Neto, & I. Fortunato (Orgs.), *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 257-275). São Paulo: Edições Hipótese.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24(25), 73-81.
- Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., & Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport Education and Society*, 12(2), 211 -230. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13573320701287536>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in PE (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. Obtido de <https://doi:10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 597- 604

2. Estudo 2 - O Perfil do Professor de Educação Física Inclusivo: Determinantes para a sua caracterização

Introdução

O atual paradigma da escola inclusiva objetiva a adaptação da escola à diversidade e à diferença perspetivando-se o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa, integradora e inclusiva. Na consecução deste desiderato social, a escola procura preconizar respostas de ensino de qualidade, não só às crianças com incapacidade, mas a todas as formas de diferença (culturais, étnicas, etc.).

Deste modo, procura-se recusar a segregação e vincular as práticas educativas a uma escola universal no acesso, mas igualmente no sucesso de todos (Rodrigues, 2003). De facto, o impacto deste novo paradigma social tem-se refletido na perceção positiva dos indivíduos face às pessoas com deficiência, e que algumas investigações no âmbito da educação física escolar têm recentemente vindo a identificar (Campos, Ferreira, & Block, 2015; Ko & Boswell, 2013).

Efetivamente, pelas suas características, dinâmicas e valores inerentes, a disciplina de educação física (EF), quando devidamente potencializada, pode constituir-se como um importante meio catalisador de equidade, igualdade e inclusão de todos os alunos e deste modo contribuir para uma escola mais justa, equitativa e inclusiva para todos (Block & Obrusnikova, 2007; Qi & Ha, 2012).

Não obstante, este processo não se configura fácil e linear reconhecendo-se a existência de vários catalisadores e constrangimentos de diversa ordem que desempenham um papel preponderante na efetivação deste desiderato social (Lieberman, Houston-Wilson & Kozub, 2002; Haegele, Zhu & Davis, 2018; Shields & Synnot, 2014).

Deste modo, e dada a multifatorialidade do processo inclusivo (Pocock & Miyahara, 2018), observa-se na literatura a existência de um conjunto de fatores modeladores que pelo modo como influenciam a ação inclusiva se podem denominar como fatores determinantes positivos, quando a sua ação concorre positivamente para a efetivação da inclusão, ou por outro lado, fatores determinantes negativos sempre que a sua ação se configure uma barreira ao processo de inclusão (Haegele, et al., 2018).

Por conseguinte, quando analisamos a investigação deste campo de estudo facilmente reconhecemos que subjacente a estas determinantes se encontram duas

grandes dimensões agregadoras como seja a formação (pessoal e académica) do professor de EF e os aspetos contextuais que envolvem todo o processo inclusivo em si.

Efetivamente, identifica-se a existência de um grande consenso científico no concerne à importância e ao impacto da formação como modelador preponderante à inclusão sendo que a mesma pode concorrer de forma positiva ou negativa neste processo.

Com efeito, no âmbito da formação mais de carácter pessoal, efetivamente, a investigação tem dado grande ênfase às atitudes, como fator determinante à inclusão (Hutzler, et al., 2019; Hutzler, Zach, & Gafni 2005; Kwon & Block 2017; Taliaferro, Hammond & Wyant, 2015).

De facto, identifica-se na literatura um conjunto de variáveis modeladoras das atitudes (Hutzler, et al., 2019) do professor como sejam: i) a idade, a experiência profissional (Özer et al. 2013; ii) a quantidade e qualidade das experiências com as pessoas com incapacidade (Obrusnikova, 2008; Tripp & Sherrill, 1991; iii) o grau de competência percebida do professor de educação física (Hutzler, Zach & Gafni, 2005; Tripp & Rizzo, 2006); iv) a qualidade da formação académica e prática em contexto (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação com Necessidades Especiais, 2010); v) o tipo e grau de deficiência (Casebolt & Hodge, 2010; Obrusnikova, 2008; Tripp & Rizzo, 2006) e vi) o contexto escolar (Rischke, Heim & Gröben, 2017).

Por outro lado, a formação académica, também se tem configurado como um fator determinante da inclusão em educação física. Com efeito, as evidências têm destacado que os défices de formação específica e a impreparação, que muitos professores de EF sentem para intervir no desenvolvimento de processos inclusivos, configuram-se como um constrangimento significativo ao desenvolvimento de processos inclusivos no contexto da EF (McGrath, Crawford, & O'Sullivan, 2019; Santos & Pereira, 2016; Pocock & Miyahara, 2018; Hersman & Hodge, 2010; Sato et al., 2007; Lirgg, et al., 2017; Gutiérrez-García, et al., 2011; Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019).

Já no que concerne à dimensão da influência do contexto, a investigação tem identificado os apoios especializados, os materiais específicos (Bryan, McCubbins & Van Der Mars, 2013; Hardin, 2005; Hodge et al. 2004), ou mesmo, a influência dos pares (Haegele & Sutherland, 2015; Healy, Msetfi & Gallagher; 2013) como fatores determinantes à inclusão neste contexto.

Não obstante estas evidências, o facto é que, as linhas de investigação objetivando a identificação e análise dos fatores determinantes subjacentes aos processos inclusivos em educação física têm sido pouco exploradas (Haegele, et al., 2018).

Tal circunstância configura-se um hiato, que no nosso entender, merece de ser investigado, quando temos a noção do impacto que estes fatores representam para o sucesso ou fracasso dos processos inclusivos em EF.

De igual forma, a pertinência deste estudo reveste-se na necessidade premente de uma maior assertividade por parte dos professores de EF à vinculação aos valores da inclusão, nomeadamente, a necessidade de melhorar aspetos relacionados com a pedagogia inclusiva e conseqüente aprendizagem tendo em conta a sua significância nos alunos com NSE (McGrath, et al., 2019).

Face ao exposto, é importante continuar a aprofundar o conhecimento sobre as determinantes condicionadoras e facilitadoras tendo como ponto de partida o ponto de vista daqueles que estão envolvidos diretamente no desenvolvimento de processos inclusivos (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Assim, o objetivo deste estudo é o de identificar e caracterizar as determinantes subjacentes ao perfil do professor de educação física inclusivo.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido sob o paradigma qualitativo de análise, e centrou-se na análise das variáveis pessoais e contextuais específicas que possam explicar as representações dos professores de EF sobre a inclusão nos contextos da EF (Qui & Ha, 2012) e deste modo dar cumprimentos aos objetivos do estudo.

Neste sentido, teve como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada (Ghiglione & Matalon, 2001), tendo sido aplicada a um grupo de 7 professores licenciados em educação física, com uma média de idades de $49 \pm 4,7$ anos, com $24 \pm 6,29$ anos de serviço no total e $13 \pm 5,1$ anos de serviço como especialista em inclusão. Os mesmos foram selecionados por serem especialistas em inclusão. Deste modo, os professores foram escolhidos seguindo três critérios de inclusão: i) professores do quadro de nomeação definitiva de agrupamento de escolas públicas; ii) serem licenciados em EF; iii) serem mestres em Educação Física Adaptada ou mestres em Educação Especial, na área de especialização do domínio cognitivo e motor. A elaboração do guião de entrevista foi sustentada pela revisão da literatura relacionada

com a temática e de acordo com os objetivos do estudo. Posteriormente, foi submetido a uma avaliação e validação prévia por um painel de peritos (três Doutorados em Ciências do Desporto, e três professores, licenciados em Educação Física e um professor de educação especial). Após recebidas as sugestões de ajustamentos, o guião foi aplicado um conjunto de dois elementos do universo do estudo, procedendo-se posteriormente à reformulação de algumas questões, que após reformulação foi novamente submetido à apreciação dos peritos de onde surgiu posteriormente a versão final do mesmo (Anexo B).

Como técnica de recolha dos dados recorreremos à entrevista semiestruturada. Com base em Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista semiestruturada é uma técnica de recolha de dados que se configura a mais adequada para delimitar sistemas de representações, valores, conceções e normas dos indivíduos e de forma profunda consegue extrair a complexidade das ações da natureza humana.

Neste sentido, as entrevistas, foram realizadas por nós, recorrendo-se à videochamada tendo-se apenas registado o áudio com a anuência dos entrevistados e posteriormente transcritas por nós e constituíram os corpos de análise, o qual foi submetido à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008; Pereira & Leitão, 2007a, 2007b), optando-se pela função heurística (Bardin, 2008), seguindo-se um percurso de descoberta, deixando-se que as entrevistas falassem por si.

O recurso a esta técnica de análise justifica-se pela possibilidade que a mesma dá, de estudo de ideologias, sistemas de valores, produções culturais, processos de socialização, de interpretação de acontecimentos e reações a decisões (Quivy & Campenhoudt, 1998). De igual forma ser uma das mais utilizadas para estudar os fenómenos da matriz da educação e recorrentemente utilizada na área das Ciências do Desporto e da Educação Física em Portugal.

Das diferentes técnicas de análise de conteúdo (Flick, 2005; Guerra, 2006) a nossa escolha recair na análise qualitativa, proposta por Bardin (2008) que, segundo Pereira (2012) é uma das mais utilizadas na área das Ciências do Desporto e Educação Física em Portugal e caracteriza-se por seguir um conjunto de etapas (Bardin, 2008; Vala, 1986): i) identificação das categorias; ii) identificação de unidades de análise (unidade de registo e de contexto); iii) interpretação dos resultados obtidos.

A construção do sistema categorial foi feita a *priori* e a *posteriori* (Bardin, 2008; Ghigliione & Matalon, 2001). Tendo como referência os objetivos do estudo, procedeu-

se à definição das unidades de análise (Bardin, 2008; Ghiglione & Matalon, 2001): a) a unidade de registo considerada foi a frase; b) as unidades de contexto foram constituídas pelas entrevistas; c) a unidade de enumeração escolhida foi a aritmética.

As categorias elaboradas foram submetidas a outros investigadores de modo a cumprir-se com as normas de fidelidade e validade de todo o processo (Ghiglione & Matalon, 2001; Pereira & Leitão, 2007).

Apresentação e discussão dos resultados

Das entrevistas concedidas por este grupo de professores especializados em inclusão, no contexto da educação física, emergem um conjunto de fatores que pela sua ação se configuram importantes determinantes modeladoras subjacentes aos processos inclusivos em educação física. Assim, a análise de conteúdo das 7 entrevistas emergiram num total de 322 codificações organizadas e 3 categorias a saber: Perfil do Professor de EF Inclusivo (n= 122); Determinantes para a inclusão em educação física (n= 106); Constrangimentos à Inclusão em educação física (n=94).

Para uma melhor interpretação destes resultados é pertinente salientar que o cálculo dos valores percentuais das categorias corresponde ao resultado total das codificações realizadas na categoria e subcategoria. Importa também salientar que para esta análise e discussão apenas resgatamos as 3 categorias ou subcategorias mais significativamente e representativas.

Perfil do Professor de EF Inclusivo

Da interpretação das entrevistas identifica-se um conjunto de características e competências diferenciadoras subjacentes aos professores de EF que estão intimamente relacionadas com agir, estar e ser aquando do desenvolvimento de processos inclusivos. Do ponto de vista destes professores, especialistas em inclusão, estes atributos pessoais e profissionais configuram-se importantes modeladores do sucesso na efetivação e implementação de processos inclusivos em contexto escolar, de uma forma geral, e em EF em particular.

Assim, emergem um conjunto de características, conhecimentos e competências cuja agregação se configura um quadro referência de importantes elementos que, por ventura, se podem constituir como um perfil do professor de educação física inclusivo face ao novo paradigma escolar em busca de uma sociedade mais inclusiva.

Neste sentido, e no cumprimento de tal desiderato e, do ponto de vista destes docentes, como podemos observar na tabela n.º1, o perfil de professor de EF deve ter reforçadas não só as competências de intervenção materializadas no conhecimento científico, no conhecimento dos alunos, assim como, também estar vinculado a um conjunto de condutas éticas e valores inclusivos de pendor humanista traduzidos naquilo que é a sensibilidade inclusiva.

De igual forma, deve ter a capacidade e criatividade de incorporar, em cada uma das suas práticas pedagógicas, uma multiplicidade de metodologias, estratégias e recursos, que vão ao encontro da diferença e consequentemente promover a inclusão de todos os alunos (Celestino, Pereira & Ribeiro, 2020; Rodrigues, & Rodrigues, 2017; Van Mieghem et al., 2020) isto é a capacidade de adaptar.

Tabela n.º1 Perfil do professor de Educação Física Inclusivo

Categories	Subcategories	N/	%
Perfil do Professor de Educação Física Inclusivo n= 122	Ser Ético		
	Mentalidade inclusiva	28	23
	Valores inclusivos	16	13
	Sensibilidade inclusiva	22	18
	Conhecimento dos alunos	25	21
	Humanista	14	11
	Capacidade de adaptar	10	8
Conhecimento científico	7	6	

Ser Ético

Com efetividade, uma das principais características identificadas nas falas dos nossos entrevistados, e que se configura uma característica identitária distintiva, é a postura e sentido ético que pautam a atuação dos professores de educação física aquando da implementação de processos inclusivos nas suas aulas. Com efeito, esta categoria emerge da agregação das subcategorias mentalidade inclusiva e valores inclusivos, e das quais se depreende a necessidade dos professores se vincularem a uma conduta que estimule o permanente desenvolvimento de competências reflexivas e crítica da sua prática por um lado, e por outro que a mesma reflita a dimensão ética do saber ser, estar e agir na consecução do desiderato de dar resposta a todos os alunos sem exceção.

Inferre-se, pois, que esta valorização aqui identificada tem subjacente a conceptualização de que a profissão docente é essencialmente uma profissão de forte

interação humana, na qual a dimensão ética encontra-se indiscutivelmente presente (Castilho, 2018; Ramos, 2018) e configura-se um importante modelador para o sucesso educativo.

Por outras palavras, o sentido ético aqui reconhecido, numa primeira instância, procura realçar a importância, por um lado do código moral que deve revestir a intencionalidade do professor no cumprimento do desiderato de proporcionar o acesso à educação de qualidade, tratamento e qualidade educativa de forma igual e equitativa a todos os alunos sem exceção (Costa, 1996; European Physical Education Association (EPEA), 2003). Por outro lado, constitui-se também como uma bússola orientadora para a manutenção de uma postura vigilante, reflexiva das práticas (Caetano, 2017), dos modos de ser estar e agir que consubstanciam aquilo que se considera por mentalidade inclusiva.

Mentalidade inclusiva

Com efeito, na operacionalização do que é ser ético reconhece-se nas representações dos nossos entrevistados uma intencionalidade no modo de ser, estar e agir do professor de EF em resposta a materialização da inclusão no contexto da sua lecionação.

É um professor que independentemente da realidade de alunos que tenha na sua sala consegue que todos pratiquem e façam as suas aulas ... tem de ter essa vertente de querer incluir, que querer que todos os alunos participem nas suas aulas independentemente das suas limitações que tenham. (Professor 3)

Agora no novo paradigma o professor tem de estar pronto para tudo e para todos. O professor inclusivo é um professor que se resume da seguinte forma: É um professor que tem uma mentalidade inclusiva. Isto é, está pronto para atuar em todos os setores, em todos os sentidos. Ou seja não é só colocar lá o indivíduo no lugar e está feita a inclusão ... é fazer do indivíduo um ser útil dentro do seu grupo. Só assim é que ele terá sucesso na sua vida, para que ele se sinta com confiança de desenvolver as competências que lhe são exigidas. (Professor 4)

Realmente há colegas que se preocupam em incluir o aluno na turma, trabalhar com ele e procurar o sucesso ... acima de tudo ter uma mente muito recetiva de tudo aquilo que possa surgir à sua frente com esses alunos, porque uma pessoa nunca sabe muito bem o que é que pode aparecer. (Professor 5)

Identifica-se pois, nos seus discursos a valorização de um modo de pensar e atuar muito particular e identitário e que deve estar subjacente à resposta inclusiva. Assim, sobressai a mentalidade inclusiva materializada numa predisposição intencional do professor de educação física a nível dos comportamentos, atitudes, em resposta ao ideal da inclusão.

Perspetiva esta que se encontra igualmente em sintonia com alguns dos princípios propostas por Lytle, Lavay e Rizzo (2010) para o professor de educação física inclusivo, nomeadamente, o ser um defensor da inclusão, ou por outro lado, possuir a intencionalidade da valorização da diversidade como uma área de competência e o querer apoiar todos os alunos sem exceção, como refere Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDE, 2012).

Em suma, uma postura que perspetiva dar uma resposta a todos os alunos no contexto de aula alavancando o seu potencial ao invés da sua incapacidade como constatamos.

Valores Inclusivos

Concomitantemente, e no sentido de operacionalizar esta mentalidade, sobressai dos discursos destes professores, especialistas em inclusão, um conjunto de princípios ou guias que devem reger a atuação do professor de educação física face à inclusão aqui identificados por valores inclusivos. Assim identificam-se os valores da tolerância, da honestidade, da compreensão, do respeito pelo outro e da perseverança como valores subjacentes à atuação inclusiva do professor de educação física.

Para mim as mais importantes é a tolerância. (Professor 7)

O valor da solidariedade, valor da igualdade ... e também o valor da honestidade. (Professor 6)

Um dos principais valores é ter de ser compreensivo, em termos de respeito para com o aluno com quem esta a trabalhar. (Professor 5)

O valor da perseverança porque nós temos de ser muitas vezes perseverantes para conseguirmos ... (Professor 3)

Por sua vez, estes valores aqui identificados incorporam e fundem-se nos valores identificados pela European Agency for Development in Special Needs Education (EADEE), (2011) como valores fundamentais para o ensino e a aprendizagem configurando-se como referenciais orientadores da conduta e do trabalho do professor em contextos inclusivos como sejam a: valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos; trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores; e o desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Sensibilidade inclusiva

Estes valores aqui identificados na sua aplicação apuram a recetibilidade da diferença, reconhecida por estes professores por “sensibilidade inclusiva” como se identifica nas suas falas.

... se eu tiver a sensibilidade para ver uma flor, para ver uma pedra ou um pau, aí eu procuro conhecer. O professor se tiver esta sensibilidade, pode não ter os meios técnicos, científicos ou a pedagogia, mas se estiver sensibilizado decerto fará tudo para dar a melhor resposta. (Professor 6)

Tem de ter alguma sensibilidade, tem de ver quando é que o aluno está a ser rejeitado, mesmo um aluno com necessidades especiais ou um outro que não seja muito bom na educação física. (Professor 1)

É preciso também para além do conhecimento científico e pedagógico é preciso também, a sensibilidade. Muitas vezes até há muitos professores com conhecimento científico e pedagógico, mas que depois não têm sensibilidade nenhuma para pensarem se tu estás em cadeira de rodas não vais fazer esta atividade não à aqui hipóteses nenhuma de eu te ajudar nesta tarefa, mas podes participar de outra forma, portanto podes ser árbitro. Portanto é importante alhear, muitas vezes, esse conhecimento científico e pedagógico à nossa sensibilidade. (Professor 3)

Acho que acima de tudo tem de haver alguma sensibilidade para trabalhar com alunos com necessidades específicas. Ele tem de ter a capacidade de distinguir esses casos e conseguir aproximar-se de cada um desses alunos. (Professor 5)

Inversamente, Pocock e Miyahara (2018) numa investigação desenvolvida com base nas experiências de ensino no contexto da educação física inclusiva relatados em estudos qualitativos identificaram que a falta de sensibilidade às necessidades dos alunos com necessidades específicas configura-se um importante constrangimento à inclusão. Os autores concluem que efetivamente a sensibilidade dos professores, materializada nas intenções virtuosas e criativas contribuem para o desenvolvimento efetivo da inclusão, mesmo havendo défices de conhecimentos, estratégias de intervenção ou das orientações específicas para o desenvolvimento de contextos inclusivos (Pocock & Miyahara, 2018).

Nesta ótica parece-nos que o sucesso dos processos inclusivos encontra-se intimamente relacionado com a intencionalidade operante com que é promovido e desenvolvido pelo professor. Efetivamente, as atitudes positivas face à inclusão denotam comportamentos preditores para o sucesso de alunos com necessidades específicas, isto é procurar fazer tudo o que se encontra ao alcance do professor, para que os alunos obtenham o sucesso nas suas aulas (Combs, Elliott, & Whipple, 2010).

Conhecimento dos alunos

Outra característica igualmente representativa e identificada dos discursos dos docentes entrevistados emerge da importância e preocupação de que o professor que objetiva o sucesso da inclusão no contexto da EF deve conhecer os seus alunos. Efetivamente, para estes docentes o conhecimento dos alunos ao nível das suas problemáticas, funcionalidade, ou mesmo do contexto que os envolve, assume-se como um fator distintivo ou mesmo um pré-requisito determinante ao sucesso da inclusão na aula de EF como se observa no seus discursos.

Primeiro de tudo é conhecer os alunos. Isso de gostar dos alunos ou não, isso para mim é irrelevante, porque nos somos profissionais, nós somos adultos logo, temos de ser honestos. A primeira coisa que tem de saber é conhecer os alunos. (Professor 6)

Um professor de educação física inclusivo, para já tem de saber que turma é que tem à frente, que tipo de atleta é que tem à frente, se são limitados a nível cognitivo ou físico. Tem de os conhecer fora primeiro tem de saber o porquê de ele reagir assim, o porquê de que foi capaz de fazer nas aulas de educação física. (Professor 1)

É importante saber as características da deficiência em si, muitas vezes para saber como adaptar o seu trabalho a essa criança ... Tem que saber compreender aquilo que se passa com esse aluno, ... não é descer ao nível dele, mas chegar a esse aluno tentar perceber-lo e trabalhar com ele. (Professor 5).

Autores como An e Meaney (2015) e Hodge et al., (2004) identificaram nos seus estudos uma intencionalidade dos professores de educação física em procurar informações entre colegas sobre os seus alunos, por forma a ficarem a conhecê-los melhor e, conseqüentemente, promover, de modo mais assertivo, interações entre os diversos elementos (alunos, professores, ...), planear e desenvolver atividades onde se possam incluir todos.

Numa outra perspetiva, igualmente importante, Tripp e Sherill (1991) salientam que o nível de conhecimento prévio dos alunos, com necessidades específicas, configura-se um fator importante na formação das atitudes dos professores face aos alunos com necessidades específicas e conseqüentemente ao sucesso dos processos inclusivos no contexto da educação física.

Determinantes positivas para a inclusão em EF

Dos discursos dos nossos entrevistados emerge um conjunto de fatores modeladores positivos à inclusão no contexto da EF. Por sua vez, estes fatores são identificados pela ação que desempenham nos processos inclusivos, e deste modo, podem constituir-se como determinantes facilitadoras da inclusão no contexto da educação física (Haegele, et al., 2018). Porém, tendo em consideração a multifatorialidade da inclusão (Pocock & Miyahara, 2018), e a natureza da sua origem, como sugerem Shields, Synnot e Kearns (2015), estes podem ser de carácter individual ou sociocultural/contextual, como se observa na tabela n.º 2.

Tabela n.º 2 Determinantes da inclusão em educação física

Categorias		Subcategorias	N	%
Determinantes positivas para a inclusão em EF n=106	Determinantes	Valorização do aluno	16	15
		Pessoais	Vivências anteriores	12
	Influência do grupo turma		14	13
	Contextuais	Partilha entre pares	12	11
		Apoio individualizado	12	11
		Planificação	10	9
		Suporte da E. Especial	7	7
		Influência do número de alunos por turma	7	7
	Contextuais	Coadjuvação/apoio de pares	6	6
		Adaptação pedagógica	5	5
		EF. Acessível	5	5

Determinantes pessoais

Pela sua influência e impacto direto para a concretização e sucesso dos processos inclusivos, reconhece-se neste grupo de professores especialistas, a significativa relevância que atribuíram a um conjunto de fatores determinantes e que dada a natureza pessoal estão intimamente relacionados com os aspetos intrínsecos das características, atributos pessoais dos professores (Hutzler, et al., 2019 aqui identificados como determinantes pessoais.

Valorização dos alunos

Com base na perceção dos nossos entrevistados, a postura, e atitude com que o professor encara o processo educativo, e particularmente o inclusivo de alunos com NSE, aparenta ter um impacto decisivo na forma como valoriza ou menospreza as potencialidades e capacidades dos alunos com incapacidade. Assim, esta postura e atitude face ao aluno tem sido identificada na literatura de referência e pode configurar-se como uma barreira ou, ao invés, constituir-se um facilitador à inclusão e sucesso dos alunos (Shields & Synnot, 2014; Shields, Synnot e Barr (2012).

Neste sentido, os nossos professores em estudo realçam a necessidade de reconhecer o potencial dos alunos como meio essencial para facilitar o desenvolvimento de processos inclusivos e conseqüentemente o sucesso dos alunos, como podemos constatar nos seus discursos.

Nunca esquecer as potencialidades do aluno e realçá-las, porque as inabilidades eu já sei quais são ... um professor que promove a inclusão, ... aproveita as inabilidades do aluno e põe-nas ao seu serviço, e rentabiliza-as e faz também, com que a turma retire desse aluno conhecimentos, capacidades. (Professor 6)

Sabes porque estes miúdos andam muito mais motivados, são muito mais felizes, sentem-se mais uteis perante os seus pares, ... “eu sou tão bom como tu, eu sei fazer as mesmas coisas como tu, eu também sou capaz de fazer, olha para mim, olha o quanto eu sou bom”. Ou seja a realização pessoal, ele demonstram, também, que têm competência. Ao nível da confiança, da autoestima, tudo quando são reconhecidos. (Professor 4)

Partir sempre do ponto forte do aluno, o aluno tem sempre um ponto forte ... e a partir daí nós vemos o aluno de modo diferente, começamos a ver o processo de ensino aprendizagem de modo diferente, não aquilo que ele não é capaz de fazer, mas sim aquilo que ele é capaz de fazer.

(Professor 1)

Aqui identificamos que manter uma postura positiva face à incapacidade, aceitando, estimulando e reconhecendo o potencial do aluno, ao invés da sua deficiência, configura-se um fator determinante ao sucesso da inclusão no contexto da educação física.

De facto, esta perceção por nós aqui apurada tem sido constatada também por diversos autores que sublinham, de facto, que o respeito e a valorização do potencial da diversidade são valores com um impacto significativo para o sucesso da inclusão (Keddie, 2012; Lingard, 2005) assim como da autoestima e satisfação e sucesso dos alunos.

Vivências anteriores

Com efeito, identifica-se a influência das vivências anteriores e a valorização dos alunos como importantes catalisadores modeladores da inclusão. Efetivamente, as experiências e vivências anteriores com a diferença desenvolvidas pelos professores

quer com familiares, amigos, alunos ou inclusive durante os processos formativos e de docência, configuram-se para estes professores requisitos fundamentais para o sucesso dos processos inclusivos em EF.

Existe outra coisa que não podemos descurar que é a origem da pessoa neste caso do professor. Se é uma pessoa que fez a sua formação no desporto de competição se calhar está formatado mais num determinado sentido. Se é uma pessoa que fez a sua formação mais geral que convive ou conviveu com a deficiência, com as limitações, mais frequentemente e facilmente consegue. ... A sua formação pessoal é também importante ... Eu não tinha competências, mas tinha tido alertas. Já tinha sido sensibilizado para os alunos com necessidades especiais ... o facto de conviver frequentemente com pessoas com algumas limitações se calhar também ajudou.

(Professor 7)

Não sabia, na verdade, mas sabia que era preciso saber ... o certo é que as experiências foram-me dando alguma sensibilidade para isto ... as minhas vivências na aldeia, ajudaram. O certo é que as experiências foram-me dando alguma sensibilidade para isto, e tive uma cadeira na universidade que era atividade física adaptada que era uma disciplina anual e fizemos um trabalho de grupo e já me alertou depois para isso.

(Professor 6)

Com efeito, a literatura deste campo de estudo tem identificado e reconhecido haver uma forte relação entre as vivências e experiências quer positivas, quer negativas, com a eficácia e sucesso da intervenção do professor no desenvolvimento de processos inclusivos no contexto da EF.

De facto, a experiência e a vivência prévia com a diferença e a incapacidade têm sido reconhecidas pela literatura como preditores para a inclusão em educação física (Block & Rizzo, 1995; Qui & Ha, 2012; Tripp & Rizzo, 2006).

Tal evidência foi igualmente corroborada, num recentemente estudo de revisão sistemática desenvolvido por Hutzler, et al., (2019), no qual os autores identificam na literatura da especialidade que, os atributos pessoais, entre eles, a experiência dos professores no ensino de alunos com NSE ou o contacto e relação com pessoas com incapacidade na família ou na comunidade, se configuram determinantes cruciais ao sucesso do professor no desenvolvimento da inclusão em EF.

Concomitantemente, e na dimensão das atitudes do professor face à diferença e a incapacidade, a quantidade e o tipo de contacto prévio tido com pessoas com incapacidade constitui-se uma importante variável que na generalidade das vezes se encontra associada a atitudes mais positivas relativamente aos processos de inclusão (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Saloviita, 2018; Wilkerson, 2012).

Eu penso de maneira diferentes porque estive 7 anos na área da saúde, como ajudante de enfermagem na força aérea. Cuidava de pessoas, as pessoas internadas nos hospitais, mas adultas, também com dificuldades, com doenças. Daí se calhar a minha sensibilidade para estes miúdos. (Professor 1)

... se nós tivermos essa informação, se tivermos essa experiência isso é extremamente importante ... eu estou mais recetivo e estou mais preparado porque já tive um caso já estou a mais a vontade. (Professor 7)

Como se constata nos nossos entrevistados estas vivências, quando positivas, revelam ter um impacto positivo nas atitudes dos professores face aos processos de inclusão o que se encontra em linha com diversos estudos desenvolvidos neste contexto (Obrusnikova, 2008; Özer et al. 2013; Meegan & MacPhail, 2006), sendo que ao invés, as experiências vivenciadas e percecionadas de forma negativa pelos professores, tendencialmente, podem vir a ter impactos mais negativos aquando os processos de inclusão (Tripp & Rizzo, 2006).

Determinantes contextuais

Dos elementos pertencentes aos contextos, onde se desenvolvem os processos de inclusão designados por determinantes contextuais (Hodge et al. 2004; Hutzler, et al., 2019), os professores entrevistados reconhecem a relevância da influência e ação positiva do grupo/turma, a partilha de informação entre pares e o apoio individualizado como importantes determinantes modeladoras e catalisadoras da inclusão em educação física. No mesmo sentido, realçam também o papel e importância atribuída à necessidade prévia da planificação, o suporte/apoio da educação especial, a influência do número de alunos por turma ou mesmo a coadjuvação/apoio de pares e a adaptação pedagógica como determinantes influenciadoras e modeladoras da inclusão em educação física.

Influência do grupo turma

Igualmente reconhecido por estes especialistas é a importância dos comportamentos e atitudes dos alunos sem incapacidades face à diferença e incapacidade. Estes professores enaltecem a aceitação dos pares pela diferença e as suas limitações, assim como o contributo que muitos destes manifestam para o desenvolvimento das capacidades dos seus colegas.

No mesmo sentido, reconhece-se a valorização atribuída aos alunos pelo seu papel na coadjuvação para o bom desenvolvimento das atividades e consequente sucesso da aula e do professor.

Preparar a turma para trabalhar com o aluno, não é só o professor estar preparado para trabalhar com o aluno na turma, mas preparar também a turma para trabalhar com o aluno. Porque se não trabalhar a turma, nunca se irá conseguir ultrapassar aqueles obstáculos. (Professor 1)

Se a turma for uma turma recetiva e compreenda a situação as coisas correm bem. Quando a turma é uma turma mais competitiva é mais difícil trabalhar com esses alunos, porque há a formação de grupos e eles condicionam as atividades de equipa. (Professor 2)

Este dado aqui apurado é realçado por diversos autores salientando que uma das variáveis mais importantes para o sucesso da inclusão em EF é precisamente a das atitudes e comportamentos dos pares sem deficiência (Block, et al., 2020; McKay et al., 2015, 2019; Tripp et al., 1995).

De facto as evidências têm destacado que os pares são uma importante base de apoio para os alunos com incapacidade nas aulas de EF (De Vroey, Struyf & Petry, 2016).

Se for um aluno que já acompanha o grupo turma há já algum tempo, eles já o conhecem, facilita, porque na realização da aula, na organização da aula, ele já pode por os colegas em estações, a fazer, a participar na aula. (Professor 2)

Depende muito das turmas onde eles estão incluídos. Porque há turmas que realmente contribuem, e há alunos que contribuem para um desenvolvimento

positivo desses alunos, e que realmente sentem-se orgulhosos porque estão a trabalhar com eles e estão a contribuir para o desenvolvimento deles. (Professor 5)

De forma mais concreta, as evidências tem vindo a reforçar a perspectiva de que quanto maior regularidade houver no contacto com a diferença e a incapacidade por parte dos alunos sem deficiência melhores e mais favoráveis são as atitudes em relação a estes colegas e conseqüente aceitação destes (Obrusnikova et al., 2010; Obrusnikova & Dillon, 2012; Verderber et al., 2003).

De igual modo, num estudo desenvolvido por Hutzler et al., (2002) identificou-se que, por vezes, os colegas sem incapacidade constituem um apoio significativo para os alunos com NSE. Neste sentido, a literatura sugere que a estratégia de ensino por pares se pode configurar como uma ferramenta eficaz de ensino e muito particularmente para o desenvolvimento da inclusão em EF (Block, et al., 2020; Hutzler et al., 2002).

Partilha entre pares

Outro elemento realçado pelos nossos entrevistados, como um fator determinante para o desenvolvimento da inclusão no contexto da educação física, está relacionado com a importância da partilha entre pares, sejam professores de EF ou outros profissionais e especialistas.

Nesta partilha entre pares e profissionais, identifica-se não só a partilha de dados e informações relativas sobre a funcionalidade dos alunos, como também a permuta de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e experiências várias associadas à intervenção e resolução de situações problema no contexto de aula.

Eu acho que neste ponto era importante a articulação entre professores. A articulação para partilharem informações sobre o aluno. (Professor 2)

Por vezes existe uma falta de colaboração entre as diferentes partes e isso não permite que o trabalho seja mais eficaz. Ou seja, deverá haver mais reuniões em pequenos grupos, entre o professor de educação especial e professor de educação física que é muito importante, e o conselho de turma reunir-se só para analisar estes casos ... (Professor 6)

Uma sugestão, haver partilha de casos, eu tive um caso de com esta problemática se eu poder partilhar isto, por exemplo nas ações de formação era interessante também haver isso. As pessoas partilharem os casos que tiveram durante 5 minutos, numa ação de formação partilharem isso com os outros colegas e partilharem a experiencia que eles tiveram ... é partilhar a tua experiência a minha experiência naquela problemática do que é que tu fizeste, e como correu contigo. (Professor 7)

Para já o conselho de turma e depois o próprio grupo de educação física discutir e às vezes não discutimos. E eu falo por mim eu sou representante disciplinar e às vezes dou por bem feito aquilo que as pessoas fazem e devíamos falar mais sobre cada assunto. (Professor 6)

Com efeito, o novo enquadramento normativo subjacente à inclusão no contexto escolar vem vincular a comunidade escolar, particularmente os seus profissionais, à necessidade do trabalho colaborativo com base na troca de informações, múltiplo apoio, cooperação e resolução de problemas, inferindo-se a ideia chave da patilha como facilitador da escola inclusiva e conseqüente inclusão (Decreto-lei nº 54, 2018, de 6 de julho).

De igual forma, a literatura neste campo de estudo evidência que, na sua generalidade, os professores quando promovem processos inclusivos nas suas aulas, adotam uma postura de ir à procura de conhecimentos e esclarecimentos face às problemáticas dos seus alunos e ao modo como podem resolver problemas diversos para efetivar a sua inclusão (Pocock & Miyahara, 2018) e promover o seu sucesso educativo. Para tal, o recurso à partilha e à promoção de uma postura colaborativa com outros professores e profissionais especialistas (professores de educação especial, psicólogos, fisioterapeutas,...) tende a ser uma prática recorrente não só para aumentar a compreensão das necessidades específicas dos diversos alunos, mas também para a melhoria da intervenção e a para a construção e manutenção de uma rede de suporte e apoio (Ammah & Hodge, 2005, 2006; An & Meaney, 2015; Grenier, 2006; Hersman & Hodge, 2010; Ko & Boswell, 2013; Pocock & Miyahara, 2018; Simpson & Mandich, 2012) e neste sentido poder aumentar a eficiência da sua intervenção e conseqüente sucesso da inclusão.

Apoio individualizado

Considerando as dificuldades e constrangimentos que muitas vezes se encontram subjacentes à participação de alunos com incapacidade advindos da sua funcionalidade psicomotora gravemente comprometida, este grupo de especialistas em inclusão em EF considera que, para estes casos, o recurso ao apoio individualizado constituem-se como uma estratégia essencial à inclusão em EF.

Por sua vez, este apoio personalizado justifica-se neste contexto, não na necessidade de excluir os alunos da aula e grupo principal mas, ao invés, objetiva o desenvolvimento e reforço de pré-requisitos motores, habilidades motricias e desportivas que possibilitem, posteriormente, a integração nas atividades da turma na aula principal.

(...) as estratégias dependem sempre da problemática, mas tudo o que seja situações individualizadas os alunos reagem melhor situações em grupo é mais difícil. (Professor 7)

Eu sei que é importante a inclusão deles nas turmas ditos normais, eu sei que é muito importante, em termos de desenvolvimento social, e mesmo o trabalho com pares é importante. Mas eu também acho que é importante haver trabalho individualizado com eles, para depois se fazer um trabalho mais geral de acordo com as capacidades que eles têm. (Professor 5)

Trabalho mais individualizado, tenho o apoio da auxiliar que se mete dentro de água por iniciativa própria de meteu dentro de água comigo e vou trabalhando com eles e vou fazendo joguinhos, e a partir do momento que um já mete a cara dentro de água e partir do momento que outro já tira os pés do chão. Já é uma grande evolução ... lá está depende sempre do grau de deficiência do aluno, e volto a dizer aqueles alunos com deficiência mais profunda eu vejo muitas vezes à parte, o trabalho à parte primeiro. (Professor 5)

Com a interpretação das falas dos nossos entrevistados infere-se que nem sempre é possível envolver todos os alunos nas atividades e seguir com rigor os princípios da educação física e da inclusão.

De facto, por vezes, o perfil de funcionalidade do aluno, a complexidade dos movimentos psicomotores das tarefas, as ações dos jogos desportivos ou mesmo das dinâmicas do grupo/turma impossibilitam a participação de determinados alunos.

Não obstante, infere-se que a implementação e o recurso a esta estratégia de ensino é compreendida como apenas um recurso, e não se configura disruptiva à inclusão em educação física.

Deste modo, e do ponto de vista dos nossos professores, ela emerge como uma alternativa viável e temporária para o desenvolvimento de competências motrícias específicas e o desenvolvimento psicomotor, de um modo geral dos alunos, objetivando a sua integração posterior no contexto do grupo/turma.

Tal facto tem sido igualmente identificado por diversos autores como uma estratégia de trabalho válida quando tem por finalidade a posterior inclusão do aluno no contexto das atividades físicas desportivas (Ammah & Hodge 2005; 2006; An & Meaney, 2015; Hersman & Hodge, 2010).

Barreiras à inclusão

Numa outra dimensão, sobressaem dos discursos dos nossos entrevistados um conjunto de fatores cuja ação tem um impacto significativamente negativo no processo de inclusão na educação física e que são normalmente designados por barreiras à inclusão (Haegele, et al., 2018). Neste sentido, e agregando estes fatores, os mesmos podem constituir-se como importantes determinantes barreiras à inclusão.

Com efeito, como explanado na tabela n.º 3 reconhece-se que a formação, as atitudes negativas e os constrangimentos ao nível das instalações e materiais se identificam como determinantes com impacto negativo nos processos de inclusão em educação física, segundo estes docentes.

Tabela n.º 3 Barreiras à inclusão em educação física

Categorias	Subcategorias	N	%	
Barreiras à Inclusão em educação física n=94	Formação	Défices na formação inicial específica	33	35
		Défices na formação contínua específica	12	12
		Pouco interesse na Formação específica	8	9
	Atitudes negativas	Défices de prática em contexto real	8	9
		Atitudes negativas	23	24
		Constrangimentos: instalações e materiais	10	11

Formação

Na análise das entrevistas com os nossos professores especialistas, é possível inferir o quão significativo consideram ser o impacto da formação dos professores para a materialização do sucesso da inclusão em educação física.

Défices na formação inicial específica

Com efeito, estes docentes reconhecem os défices na formação inicial específica, os défices na formação contínua específica, o pouco interesse na formação específica, bem como, o défice de prática em contexto real como importantes barreiras à materialização e operacionalização dos processos inclusivos em educação física, como podemos constatar.

Nunca houve nenhuma disciplina que nos orientasse para este caminho, mesmo em termos práticos. Foi por isso mesmo que eu tive necessidade de completar a formação, porque aliás, eu sempre tive alunos e sempre trabalhei com este tipo de alunos e daí a necessidade de perceber um pouquinho mais o que fazer o que é que eu tinha de fazer com esse tipo de alunos. (Professor 5)

Noto que os colegas não têm a formação devida. Existem pessoas que não sabem mesmo o que tem de fazer, não porque desprezam ou porque não gostam,

mas simplesmente é porque não tem noção, não têm a devida formação ...
(Professor 4)

Relativamente à minha primeira licenciatura eu acho que tive isso tudo na teoria, as coisas que dizia o Decreto-lei, 319, de 2008, mas na prática não tive nada e depois quando cheguei ao estágio eu não tive alunos com NEE ... ao nível dos cursos não saímos preparados, porque é muita teoria. (Professor 2)

Eles deviam ter uma preparação, porque cada vez mais há alunos com necessidades específicas ... deveria de ter uma preparação diferentes para receber estes alunos no grupo turma. Não estão preparados para sentir as diferenças, não são capazes de se colocarem no papel de quem tem dificuldade ... as pessoas não estão preparadas, mesmo os professores de português, o de inglês ou matemática não estão preparados. (Professor 1)

Esta constatação encontra-se em sintonia com as conclusões de diversas investigações desenvolvidas neste contexto de estudo onde, efetivamente, se identifica que muitos dos professores de educação física não estão devidamente preparados para dar resposta a alunos com necessidades específicas no seio da educação física (Greguol, Malagodi, & Carraro, 2018; Lirgg et al., 2017; Hersman & Hodge, 2010; Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019; Sato et al., 2007), Qi & Ha, 2012.

Défices na formação contínua específica

Na raiz de tal constatação, identificam-se principalmente as lacunas na formação inicial específica (Celestino & Pereira, 2019; Block & Obrusnikova 2007; Qi & Ha, 2012; Tant & Watelain, 2016), e que são transferíveis à formação contínua específica de professores, como se pode constatar.

As formações não são eficazes porque levam lá pessoas das faculdades, levam lá pessoas que trabalham aqui e trabalham ali e dão um exemplo ou dois e está o programa feito. (Professor 1)

... boccia, xadrez e não me estou a lembrar de muito mais coisas que são abordadas. Há pouca diversidade de formação, é sempre a mesma coisa,

estamos a ouvir sempre as mesmas coisas. O professor de educação física também teria de ter formação adequada para isso. (Professor 4)

Tal como é destacado pelos nossos professores especialistas, um dos pré-requisitos para a eficácia pedagógica inclusiva e conseqüente sucesso dos processos inclusivos em EF reside, também, na participação em programas de formação contínua que sejam relevantes e significativos para as suas práticas letivas inclusivas (Makopoulou, et al., 2019) o que por vezes não acontece.

Eu não tenho ideia de ver formações específicas para professores de educação física aulas de educação física adaptada, as formações que aparecem é mais no âmbito do desporto adaptado ... Eu penso mesmo que ao nível do trabalho do aulo, em contexto de aula, eu não tenho ideia de haver assim grande tipo de formação, pelo menos eu não tenho conhecimento. (...) Eu acho que não há assim muito esse contexto ... as metodologias e as didáticas é a parte mais importantes da educação física e das modalidades ... O que é que podemos trabalhar, o que é que podemos aplicar e o que pode ser adaptado. Eu falo por mim própria, eu muitas das coisas que fui fazendo, e eu sempre tive alunos com necessidades educativas, e o meu grupo do desporto escolar era das necessidades educativas, eu fui muito por tentativa e erro. (Professor 5)

Nestas observações é possível inferir a existência de constrangimentos vários que se constata a nível da formação contínua de professores de EF, particularmente, no âmbito da educação física inclusiva como sejam a escassa oferta formativa nestas áreas, a pouca diversidade de conteúdos ou temáticas desenvolvidas, assim como, a própria qualidade da formação.

De facto, esta constatação aqui apurada encontra-se em sintonia com o evidenciado num recente estudo de revisão sistemática realizado por Nunes, et al., (2020), com o qual os autores identificaram que a formação contínua que é muitas vezes disponibilizada ao professores é escassa e descontínua e a mesma não consegue dar resposta aos interesses dos professores de educação física de modo a causar um impacto significativo na sua ação pedagógica (Nunes et al., 2020).

Défices de prática em contexto real

Ainda no contexto da capacitação dos professores, reconhecem-se os défices de prática em contexto real que estes períodos e momentos de formação não

proporcionam devidamente. Segundo as representações destes profissionais da EF esta falta de contacto, de vivências e experiências com a realidade da diversidade, e a incapacidade nos contextos formativos configura-se uma importante e significativa barreira ao desenvolvimento de processos inclusos na educação física.

Quando vamos tirar uns cursos ou fazer formação aquilo que se pretende é adquirir conhecimento para trabalhar na prática. O que é preciso é essa componente prática, é trabalhar é porem-nos alunos à frente e agora vamos fazer assim, vamos aprender que com um aluno com esta limitação o que é que podemos fazer, como é que podemos adaptar este conteúdo como é que fazemos. Eu acho que muitas vezes peca por isso à muita teoria e pouca prática. (Professor 3)

Eles não saem preparados, porque eles na realidade não vêm nenhum testemunho. Eles precisam de ter exemplos quer o professor de educação física como os outros, precisam de ter exemplos práticos. (Professor 1)

De facto, as evidências neste campo de estudo têm igualmente identificado défices de prática em contexto real na preparação dos professores ao longo dos seus processos formativos (Celestino & Pereira, 2019), com consequências evidentes nos processos inclusivos.

De igual forma, diversos autores e organismos institucionais têm reconhecido que a prática em contexto real constitui uma componente essencial na formação e capacitação de professores sendo mesmo um valioso recurso para a compreensão da inclusão (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação com Necessidades Especiais (AEDENEE), 2010; Celestino & Pereira, 2019; Perlman & Piletic, 2012; Van Laarhoven et al.2007) e consequentemente na melhoria da resposta inclusiva em educação física (Rekaa, et al., 2019).

Por outras palavras, a insuficiência de prática pedagógica em contexto real ou mesmo os défices de contacto com a diversidade ou a incapacidade, justificam, em grande medida, as dificuldades sentidas por alguns professores de educação física aquando a intervenção com os alunos com incapacidade ou NSE (Campos, et al., 2015; McGrath, et al., 2019; Santos & Pereira, 2016).

De igual modo, também podem concorrer para incompetência percecionada (Hersman & Hodges, 2010; Simons & Kalogeropoulos, 2005) ou mesmo,

representações negativas que manifestam face aos processos inclusivos (Jerlinder et al., 2010; Obrusnikova, 2008; Simons & Kalogeropoulos, 2005).

Eu acho que era mesmo isso aumentar a prática, mas a prática em contexto com essa realidade. Isto é formação em contexto real. Era a prática em contexto, ao invés de fazerem desportos, sozinhos, entre a turma, ou entre eles, era terem um estágio de algum período numa instituição com pessoas com limitações e aprenderem, trabalharem e adaptarem ver como conseguem, qual era a maneira e ver qual era a melhor maneira depois quando comessem a dar aulas poderem incluir esses alunos. (Professor 3)

Com efeito, como aqui apurámos a investigação, neste campo, tem realçado que a melhoria no desempenho profissional dos professores face aos processos inclusivos tem subjacente a frequência de currículos formativos com oportunidades claras de desempenho em contexto real de prática (Cook & Odom, 2013; Flower, McKenna & Haring, 2017; Piletic & Davis, 2010).

Consequentemente, o envolvimento nessa prática pedagógica em contexto específico leva, por sua vez, ao desenvolvimento e robustecimento das atitudes e comportamentos positivos de intervenção face à diferença e às necessidades específicas (Lleixà et al., 2017). Em suma, o escasso contacto com a incapacidade, ou mesmo as poucas experiências de prática pedagógica com estes alunos, decorrentes dos cursos de formação, tem uma influência negativa na perceção dos professores sobre o ensino inclusivo (Campos et al., 2015).

Conclusões

Pese embora o estudo da inclusão ser um tema recorrente no âmbito das ciências da educação, o certo é que, no contexto particular da educação física ainda subsistem muitas dúvidas e incertezas materializadas na ambiguidade que se observa na literatura ao nível do conhecimento e compreensão das barreiras e facilitadores subjacentes à inclusão.

Por conseguinte, neste estudo partindo da perceção de um conjunto de professores especialistas em inclusão procurámos identificar e compreender a multifatorialidade que se encontra subjacente à inclusão no contexto da EF, particularmente, as determinantes subjacentes ao perfil do professor de educação física inclusivo.

Através da interpretação dos discursos destes professores foi possível reconhecer, para além de um conjunto de fatores e barreiras determinantes à inclusão, a valorização de um conjunto de características pessoais e competências de realização cuja agregação concorre para a construção daquilo que eventualmente poderá vir a ser um perfil do professor de educação física inclusivo.

Este perfil aqui reconhecido, por ter uma base humanista, tem implícito que, na sua ação educativa, o professor de educação física deve pautar-se por uma intencionalidade ética, robustecida por um conjunto de valores, competências e conhecimentos que se materializam num propósito de agir, ser e pensar, objetivando o cumprimento do desiderato da inclusão em todas as suas dimensões.

Numa outra dimensão, reconhece-se a valorização de um conjunto de determinantes de natureza pessoal e contextual que, do ponto de vista destes especialistas, em que a sua materialização, no contexto da educação física, concorre de forma significativa para o sucesso dos processos inclusos nesta disciplina.

De igual forma, reconhece-se também, a existência, ainda, de um conjunto de barreiras e condicionantes da inclusão neste contexto em particular. De entre estas, e pela sua transversalidade e impacto direto no processo inclusivo, realçam-se a formação e capacitação dos professores como um importante constrangimento ao sucesso dos processos inclusivos.

Face ao exposto, depreendemos que subjacente à inclusão encontra-se um conjunto de fatores determinantes e modeladores de carácter pessoal, associados às características da personalidade e de natureza contextual, mais relacionados com os ambientes onde se desenvolvem os processos inclusos.

Não obstante, também se depreende que esta diversidade de fatores, por si só, não é garantia suficiente para se efetivar a inclusão. Está dependente, sempre, da interação bem-sucedida destes fatores e mitigação das barreiras, modelados pela intencionalidade operante que a materialização do perfil do professor de educação física inclusiva pretende vincular nos professores.

De forma mais pragmática os resultados aqui identificados encontram-se de uma forma geral em congruência com a literatura deste campo de estudo. Não obstante, a análise holística do ponto de vista dos professores de educação física especialistas em inclusão, a agregação dos fatores determinantes positivos subjacentes à inclusão em educação física, assim como a caracterização do eventual perfil do professor de

educação física inclusiva revelam-se inovadores na tentativa de melhor compreender e identificar os catalisadores de uma intervenção mais assertiva no desenvolvimento de processos inclusivos em educação física.

Neste sentido é imprescindível atestar estes resultados sob uma perspectiva compreensiva e holística com a análise triangulada de outros intervenientes, como sejam os alunos com e sem incapacidade, outros técnicos especialistas, encarregados de educação ou mesmo outros professores, por estarem diretamente ligados neste processo.

Referências Bibliográficas

- Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in developmental disabilities, 49*, 60-75. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.005>
- Anunah, J. O., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal, 89*(2), 40-54.
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(2), 143-157. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(1), 80-87. Obtido de <https://doi.org/10.1177/154079699502000108>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly, 24*(2), 103-124. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2020). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 1-14*. Obtido de <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>

- Braga, L., Taliaferro, A., & Blagrove, J. (2018). Inclusion in the 21st Century: Insights and considerations for teacher and coach preparation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 42-49. Obtido de <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476938>
- Bryan, R. R., McCubbin, J. A., & Van Der Mars, H. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 164-183. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.164>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Comprehensive psychology*, 4(5), 1-9. Obtido de <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>
- Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140.
- Carraro, A. (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: Teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educaçao Especial*, 24(1), 33-44. Obtido de <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100004>
- Castilho, S. (2018). Para uma ética prática da profissão docente. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 217 – 230). Lisboa: Edições 70.
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125.
- Costa, F.C. (1996). Formação de professores objetivos, conteúdos e estratégias. In F.C. Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana, (Org.). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp 9-36). Cruz Crebrada: Edições FMH.

- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, 79(2), 135-144. Obtido de <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Projectos e Edições Lda.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 23(3), 245-260. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.23.3.245>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Principia.
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046>
- Healy, S., Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit nervous': The experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228. Obtido de <https://doi.org/10.1111/bld.12053>
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education*

and Urban Society, 42(6), 730-757. Obtido de <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. Obtido de <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>

Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted physical activity quarterly*, 19(3), 300-317. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.300>

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13573320412331302458>

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364-377. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.364>

Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., & Shewmake, C. (2017). Exploring Challenges in Teaching Physical Education to Students With Disabilities. *Palaestra*, 31(2), 13-18.

Ko, B., & Boswell, B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. *Physical Educator*, 70(3), 223-242.

Kwon, E. H., & Block, M. E. (2017). Implementing the adapted physical education E-learning program into physical education teacher education program. *Research in developmental disabilities*, 69, 18-29. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.001>

- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 45-57. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250903450830>
- Makopoulou, K., Penney, D., Neville, R., & Thomas, G. (2019). What sort of 'inclusion' is Continuing Professional Development promoting? An investigation of a national CPD programme for inclusive physical education. *International journal of inclusive education, 1-18*. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1647297>
- McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). 'It's a challenge': Post primary physical education teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity, 12*(1), 1-14. Obtido de <https://doi.org/10.5507/euj.2018.011>
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted physical activity quarterly, 32*(4), 331-348. Obtido de <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- McKay, C., Haegele, J., & Block, M. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. *European Physical Education Review, 25*(3), 745-760. Obtido de <https://doi.org/10.1177/1356336X18768038>
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review, 12*(1), 75-97. Obtido de <https://doi.org/10.1177/1356336X06060213>
- Nunes, F. S. F., Ferreira, H. S., Simões, L. L. F., Ribeiro, M. D. C. M., Campos, A. S., Falcão, C. S. N., & Viana, G. C. (2020). Estudos relacionados à formação continuada de professores de educação física para a inclusão escolar. *Brazilian Journal of Development, 6*(6), 41108-41122.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 106*(2), 637-644. Obtido de <https://doi.org/10.2466/pms.106.2.637-644>
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted physical activity quarterly, 27*(2), 127-142. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.27.2.127>

- Obrusnikova, I., & Dillon, S. R. (2012). Students' beliefs and intentions to play with peers with disabilities in physical education: Relationships with achievement and social goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311-328. Obtido de <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.311>
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya, S. 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. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001–1013. Obtido de <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x>
- Pereira, A. (2012). Histórias de vida: Um (outro) olhar para o desporto. In A. Rosado, I. Mesquita & C. Colaço (Ed.), *Método e Técnicas de Investigação Qualitativa* (125-148). Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, A., & Leitão, J. C. (2007a). *Metodologia de Investigação em Educação Física e Desporto: Introdução a Metodologia Qualitativa*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Pereira, A., & Leitão, J. C. (2007b). *Metodologia de Investigação em Educação Física e Desporto: Introdução a Análise de Conteúdo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Piletic, C. K., & Davis, R. (2010). A Profile of the Introduction to Adapted Physical Education Course within Undergraduate Physical Education Teacher Education Programs. *ICHPER-SD Journal of Research*, 5(2), 26-32.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Hong Kong physical education teachers beliefs about teaching students with disabilities: a qualitative analysis. *Asian Social Science*, 8(8), 1-14. Obtido de <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n8p3>
- Quivy, R. Campenhoudt, L. V., (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333.
- Ramos, C. (2018). Ética profissional e condição docente. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp 231 – 251). Lisboa, Edições 70.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Santos, R., & Pereira, A. (2016). Competências de professores de Educação Física para intervir com alunos com PEA: Um estudo de caso. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, 2(2), 13 -22.
- Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., & Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport Education and Society*, 12(2), 211-230. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13573320701287536>
- Simpson, K., & Mandich, A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 18-21.
- Simons, J., & Kalogeropoulos, K. (2005). Attitudes of primary physical education teachers towards teaching pupils with disabilities. *International Journal of Child and Family Welfare*, 8(2), 114-126.
- Shields, N., & Synnot, A. J. (2014). An exploratory study of how sports and recreation industry personnel perceive the barriers and facilitators of physical activity in children with disability. *Disability and Rehabilitation*, 36(24), 2080-2084. Obtido de <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.892637>

- Shields, N., Synnot, A., & Kearns, C. (2015). The extent, context and experience of participation in out-of-school activities among children with disability. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 165-174. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.09.007>
- Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British journal of sports medicine, 46*(14), 989-997. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236>
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational research review, 19*, 1-17. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly, 32*(1), 49-67. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Tripp, A., & Rizzo, T. L. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly, 23*(3), 310-326. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.23.3.310>
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 8*(1), 12-27. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.8.1.12>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly, 34*(3), 311-337. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Ed.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Verderber, J. M., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*(1), 26-45. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.26>

3. Estudo 3 – Em Busca do professor de Educação Física Inclusivo: uma análise multifactorial

Introdução

Parece ser consensual entendermos a educação inclusiva como a emergência da necessidade de proporcionar a todos os membros de uma comunidade o direito de participar e aceder à educação de igual modo (Armstrong & Rodrigues, 2014). Neste sentido, o princípio base subjacente a este entendimento é o de desenvolver e promover a aprendizagem conjunta entre todos os alunos, independentemente das suas capacidades, estatuto socioeconómico ou outras características (Rodrigues & Rodrigues, 2017).

Consequentemente, nas últimas décadas, temos assistido a um crescente de inclusão de alunos com incapacidade no contexto escolar de um modo geral e naturalmente nas aulas de educação física (Vickerman & Coates, 2009). Com efeito, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, vem vincular a efetiva necessidade de se olhar para o processo inclusivo de forma mais assertiva em resposta “... à diversidade das necessidades e potencialidades de Todos e de Cada Um dos Alunos” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Deste modo, a operacionalização do atual paradigma escolar preconizado no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e na implementação de práticas adaptativas, a inclusão não se configura, de todo, disruptiva para as diferentes disciplinas escolares, e muito particularmente nas aulas de EF. Neste contexto em especial, a sua operacionalização impõe diversas acomodações ao nível: dos espaços; das tarefas; dos equipamentos; dos produtos; apresentação; e da gestão e organização dos grupos.

Neste sentido, diversos estudos têm vindo a evidenciar as virtualidades e potencialidades da EF no processo de inclusão e capacitação das crianças e jovens com incapacidade (Qi & Ha, 2012). Neste sentido, a disciplina reveste-se de um conjunto de virtualidades que se podem configurar importantes catalisadores inclusivos como sejam: i) os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e menor rigidez que outras disciplinas; ii) os docentes de EF dispõem de maior liberdade de flexibilização dos conteúdos possibilitando diferentes e diversas formas de os alunos vivenciarem e aprenderem os conteúdos (Rodrigues, 2003).

Estas características ímpares têm sido evidenciadas pela literatura da especialidade concluindo que, efetivamente, a disciplina de EF, dadas as suas

características intrínsecas promove o bem-estar psico-emocional (Ashton-Shaeffer, Gibson, Autry, & Hanson, 2001; Groff & Kleiber, 2001), bem como catalisa a promoção social, em outros contextos importantes constituindo-se fatores para o sucesso da inclusão escolar e social.

Neste sentido, muito do sucesso da educação física inclusiva está do lado do professor de EF, o qual, no atual paradigma escolar, deve evidenciar não só competência e valores inclusivos, mas também a capacidade e criatividade de incorporar, em cada uma das suas práticas pedagógicas, os diferentes recursos, estratégias e metodologias que vão ao encontro da diversidade e da incapacidade, promovendo não só a inclusão mas, igualmente, a participação de todos os alunos.

Porém, esta visão nem sempre se tem observado e traduzido em práticas efetivas de inclusão, de forma generalizada pelas escolas, onde diversos estudos evidenciam dificuldades na operacionalização e efetivação destes valores e princípios no contexto das aulas de EF (Campos, Ferreira, & Block, 2014; 2015; Ferreira, 2009; Maia, 2009; Rodrigues, 2003; Santos & Pereira, 2016).

Não obstante, a literatura, ao longo do tempo, tem identificado constrangimentos e facilitadores vários (Lirgg, et al., 2017; Hersman & Hodge, 2010) com impacto nos processos inclusivos na disciplina levando a alguma confusão e dispersão de resultados.

Efetivamente, reconhecessem-se na literatura um conjunto de condicionantes (falta de tempo, escassez de recursos, défices de formação, falta de competência percebida) que constituem como importantes desafios aos profissionais de EF quando têm de proporcionar respostas assertivas a este desiderato educativo/social e à demanda profissional que é dar resposta a todos os alunos, sem exceção, particularmente aqueles com incapacidades (Beamer & Yun, 2014; Overton, Wrench & Garrett, 2016; Simpson & Mandich, 2012).

Por outro lado, e com base nas principais linhas de estudo neste campo, têm-se centrado, particularmente, em tentar identificar e compreender os fatores que se encontram subjacentes à exclusão em educação física, em que as análises se têm centrado essencialmente nas dimensões associadas com: a formação e capacitação para a inclusão; nas perceções dos principais intervenientes (a nível das atitudes, representações; influência; experiências; ou de práticas inclusivas); e as metodologias de intervenção (Celestino, Pereira, & Ribeiro, 2020; Block & Obrusnikova (2007).

Face ao exposto, facilmente identificamos que as linhas de investigação objetivando a identificação, análise e compreensão dos fatores subjacentes aos processos inclusivos em EF têm sido pouco exploradas (Haegele, Zhu, & Davis, 2018).

Neste sentido, com este estudo exploratório pretendemos identificar as representações, práticas e aspirações que se encontram subjacentes ao professor de educação física inclusivo.

Metodologia

A técnica utilizada na recolha de dados foi a técnica de inquérito por questionário. Um questionário inclui um conjunto standardizado de questões iguais para todos os participantes e permite recolher dados sem a participação direta do investigador (Hill & Hill, 2016).

Participantes

Responderam ao questionário 151 professores de educação física de diferentes zonas do país que se encontravam assim caracterizados: 7,2%, (n= 1), apresentavam entre 0 a 5 anos de serviço; 1,3%, n= 2, entre 6 a 10 anos de serviço; 3,9%, (n= 6), entre 11 e 15 anos de serviço; 30,4%, (n= 45), entre 16 e os 20 anos de serviço; 34,4%, (n= 52), entre 21 e os 25 anos de serviço; 7,9%, (n= 12), entre os 25 e os 30 anos de serviço; 13,9%, (n= 21), entre os 31 e os 35 anos de serviço; e 1,3%, (n= 2), entre os 36 e os 40 anos de serviço.

Já no concerne à instituição de formação 52%, (n= 79), concluiu a sua capacitação docente numa universidade pública; 21,1%, (n= 32), numa instituição universitária privada; 26,4%, (n= 40), num instituto de ensino superior politécnico público.

Em relação às habilitações académicas 58,9%, (n= 89), possui a licenciatura, 37%, (n= 56), tem mestrado e 3,9%, (n= 6) doutoramento. De entre estas habilitações, 41%, (n= 62), possui formação especializada inicial e complementar em necessidades educativas especiais e 58,9% (n= 89) não possui qualquer tipo de formação neste contexto.

Desde grupo de professores, 96,6%, (n= 146), já trabalhou com alunos com NSE e 3,3%, (n= 5) nunca trabalhou com este tipo de alunos.

Instrumentos

Para a consecução dos objetivos deste estudo, de carácter exploratório, recorreremos ao inquérito por questionário (Ghigliione & Matalon, 2001). Esta técnica possibilita ao investigador recolher facilmente um grande volume de informação consistente e capaz de medir aquilo que se pretende estudar (Fortin, 2009). Recorrendo a este instrumento seria mais fácil quantificar as respostas dos professores e identificar as ideias e representações mais comuns deste grupo de professores de educação física.

A elaboração do questionário teve por base a literatura de referência neste campo de estudo, os objetivos do estudo e seguindo os procedimentos metodológicos de elaboração de questionários, proposto do Ghigliione e Matalon (2001). Este foi desenvolvido ao longo de 4 etapas: revisão da literatura e elaboração das questões, a submeter a 4 especialistas (2 doutorados; 2 mestres em educação física adaptada); pré-teste, aplicado a 9 professores de EF, que não participaram no estudo final; resubmissão aos especialistas para validação final (Anexo c); e disponibilização na plataforma online *Google forms* que gerou um *link* que possibilitou posteriormente a sua partilha e pedido de divulgação por email às associações de professores de educação física (APEF,s) Viseu, Aveiro, Porto, Lisboa; Castelo Branco e Algarve), assim como, pelas redes sociais do autor e lista correio electrónico de contactos pessoais. Propriamente, o questionário encontra-se dividido em 7 partes: i) enquadramento do estudo, confidencialidade e instruções de preenchimento; ii) dados biográficos; iii) educação inclusiva – conceptualização; iv) perfil profissional - professor inclusivo; v) valores e ética para a inclusão; vi) formação; e vii) intervenção didática – metodológica.

Procedimentos

Após a obtenção da hiperligação de acesso ao questionário foram enviados solicitações de colaboração via correio electrónico, aos presidentes das associações de professores de educação física (APEF) (Viseu, Castelo Branco, Aveiro; Porto, Lisboa, (...)), pedindo a partilha do mesmo por entre os professores de educação física, seus associados. No mesmo sentido, foi solicitado a colaboração da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência e a Federação Portuguesa de Orientação que partilhassem o questionário por entre os professores de educação física, seus

associados e colaboradores. Os professores puderam responder ao questionário entre os meses de março e dezembro de 2020.

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos. Tendo em consideração a natureza do estudo (estudo de carácter misto) o tratamento dos dados recolhidos foi realizado seguindo duas abordagens distintas mas complementares: i) análise estatística descritiva em forma de percentagem; e ii) análise de conteúdo para as questões abertas.

Resultados

Em relação à forma como os professores entendem a inclusão nas aulas de EF, a tabela n.º1 mostra-nos os resultados alcançados e com base nestes, globalmente, podemos inferir que maioritariamente os professores respondentes (71%, n= 107), considera a inclusão como um desafio educativo que se encontram predispostos a concretizar.

Por outro lado, 27%, (n= 41), encontra-se em desacordo com a afirmação, não manifestando a mesma opinião, nem estando apto para a sua concretização.

Por outro lado, 1% (n= 2) dos professores respondentes não manifesta qualquer opinião e 1 não responde.

Tabela n.º 1 – Entendimento dos professores de EF sobre o conceito de inclusão

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0,6% (n= 1)	1,3 % (n= 2)	4% (n= 6)	23,3% (n= 35)	27,3% (n= 41)	44% (n= 66)	27,3% (n= 41)	71,3% (n= 107)

No que diz respeito ao direito dos alunos com NSE estarem incluídos nas aulas de EF, com base na interpretação da tabela n.º 3 podemos constatar de uma forma geral, que a maior parte dos professores 61,5%, (n= 93), manifesta uma opinião favorável à inclusão destes alunos nas atividades letivas de EF. Ao invés, 35%, (n= 53), tem uma opinião contrária quanto à participação e inclusão de alunos com NSE nas aulas de educação física. Porém, 21,9%, (n= 33) não manifesta opinião.

Tabela n.º 2 - Representação dos professores de EF sobre o direito dos alunos com NSE estarem incluídos nas aulas de EF

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0% (n= 0)	3,3% (n=5)	7,3% (n= 11)	27,8% (n= 42)	35% (n= 53)	39,7% (n= 60)	21,9% (n= 33)	61,5% (n= 93)

Relativamente às representações e concepções que este grupo de docentes têm sobre a incapacidade (deficiência) e a sua aceitação com base nas tabelas n.º3, n.º4 e n.º 5 podemos observar que em termos globais consta-se que:

- i) uma grande parte dos docentes, 65,5%, (n= 99), tem uma aceitação favorável da incapacidade (deficiência), e considera que esta não seja uma tragédia pessoal. Não obstante, 18,5% (n= 28), tem uma opinião contrária acreditando que a incapacidade (deficiência) possa ser uma tragédia pessoal.

Tabela n.º 3 - Conceção dos professores de EF sobre a incapacidade e a sua aceitação

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
4,6% (n=7)	11,2% (n= 17)	47,6% (n= 72)	17,8% (n= 27)	65,5% (n= 99)	16,5% (n= 25)	1,9% (n= 3)	18,5% (n= 28)

- ii) a maioria dos professores respondentes 82,7%, (n= 125), considera que a deficiência não se configura um fardo para a sociedade, sendo que ao invés, 9,2%, (n= 14) tem uma opinião favorável. Porém, 3,9%, (n= 6) não responde e 3,9%, (n= 6) não emite qualquer opinião.

Tabela n.º 4 – Representações da inclusão e o seu impacto para a sociedade

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
4% (n= 6)	4% (n= 6)	67% (n= 102)	15% (n= 23)	82,7% (n= 125)	5% (n= 7)	5% (n=7)	9,2% (n=14)

- iii) uma grande maioria dos professores, 92%, (n=139), considera que a deficiência é um facto da vida que pode acontecer a qualquer um,

todavia, 5,2%, (n= 8) manifesta uma opinião discordante em esta afirmação.

Tabela n.º 5 – Representação dos professores de EF sobre a deficiência ser considerada um facto da vida

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0%	2,6%	1,3%	3,9%	5,2%	15,2%	76,8%	92%
(n=0)	(n=4)	(n= 2)	(n= 6)	(n=8)	(n= 23)	(n=116)	(n= 139)

Em relação ao impacto da diversidade dos alunos para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores da análise à tabela n.º 6 em termos gerais infere-se que uma larga maioria, 85,4%, (n= 129), considera a diversidade de alunos um aspeto positivo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Opinião oposta é observada em 13,24%, (n=20), que discorda que a diversidade dos alunos se configure como um aspeto positivo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, sendo que 1,3%, (n= 2) não emite opinião.

Tabela n.º 6 - Representação dos professores de EF sobre a diversidade dos alunos e o impacto desta no seu desenvolvimento profissional e pessoal

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0%	1,3%	2%	11,3%	13,2%	39%	46,4%	85,4%
(n=0)	(n= 2)	(n= 3)	(n= 17)	(n=20)	(n= 59)	(n= 70)	(n= 129)

Já no que concerne às condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva no contexto da EF escolar, como podemos observar na tabela n.º 7, na sua generalidade uma parte dos professores inquiridos 54,9%, (n= 83), manifesta a perceção que ainda não se encontram reunidas as condições essenciais para essa generalização no contexto da educação física.

Não obstante, 43%, (n= 65), manifesta um entendimento que efetivamente existem condições para se efetuar essa generalização no seio das aulas de EF, sendo que 2%, (n= 3) não manifesta qualquer opinião.

Tabela n.º 7 - Representações dos professores de EF sobre a existência na atualidade, condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva no contexto da educação física escolar

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0% (n= 0)	2% (n=3)	23,8% (n=36)	31,1% (n=47)	54,9% (n= 83)	34,4% (n= 52)	8,6% (n= 13)	43% (n= 65)

No que concerne à preferência de lecionar turmas com alunos com NSE, como podemos constatar ao observar a tabela n.º 8, uma larga maioria dos docentes 59,6%, (n= 90), manifesta, intencionalmente, preferência em não lecionar turmas com alunos com NSE, contra 21,8%, (n= 33) que expressa essa intencionalidade. Porém, 17,8%, (n= 27) não tem opinião formada relativamente a esta questão.

Tabela n.º 8 - Preferências dos professores de EF face à lecionação de turmas com alunos com NSE

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0,6% (n= 1)	17,8% (n= 27)	25,1 % (n= 38)	34,4% (n= 52)	59.6% (n=90)	16,5% (n= 25)	5,2% (n=8)	21,8% (n=33)

Relativamente à percepção dos professores sobre a eventual sobrecarga ou esforço adicional que a inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF pressupõe, os resultados observado na tabela n.º9, de um modo global, refletem que a grande maioria dos docentes 91,3%, (n= 138) considera, efetivamente, que a inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF se configura uma tarefa e um esforço adicional para o professor. Não obstante, apenas 8,6% dos docentes inquiridos, (n= 13) tem uma percepção diferente, assumindo que a inclusão não representa um esforço e uma tarefa adicional para o professor.

Tabela n.º 9 - Representações dos professores de educação física sobre o esforço adicional que é lecionar com alunos com NSE

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0% (n= 0)	0% (n= 0)	1,3% (n= 2)	7,2% (n= 11)	8.6% (n= 13)	40,3% (n= 61)	50,9% (n= 77)	91,3% (n= 138)

Em relação à capacidade que os professores sentem para ajustar as práticas, para dar resposta a todos os alunos sem exceção, como se evidência na tabela nº10, este grupo de professores encontra-se muito dividido. Por um lado 49,6% dos professores, (n= 75), assumem ter capacidade para efetuar o ajustamento de práticas para dar resposta aos alunos com NSE, por outro, a mesma percentagem assume não possuir tal competência, a de conseguir efetuar as devidas adaptações. Porém, 0,6%, (n= 1) não responde.

Tabela n.º 10 - Capacidade dos professores de educação física em conseguir ajustar as suas práticas em respostas a todos os alunos sem exceção

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0,6% (n=1)	% (n=0)	9,9% (n= 15)	39,7% (n=60)	49,6% (n= 75)	40,3% (n= 61)	9,2% (n= 14)	49,6% (n= 75)

Já no concerne à conceptualização que estes docentes têm relativamente à inclusão, com base na tabela n.º 11, é possível observar as categorias resultantes da análise de conteúdo às respostas disponibilizadas por este grupo de professores.

Assim, e considerando as categorias mais significativas, reconhece-se que conceptualmente a inclusão, para a generalidade destes docentes, está intimamente relacionada com a ideia de incluir todos, de adaptação, participação e integração dos alunos. Agregando estas dimensões poderíamos sugerir que a inclusão para estes docentes é ter um conceito que todos os alunos devem estar incluídos. Para tal, é necessário um espaço de adaptação para que todos possam participar nas mesmas oportunidades e assim poder estar integrado.

Tabela n.º 11 - Categorias resultantes da conceptualização que os professores de educação física têm relativamente à inclusão

Categorias	N =140	%
Incluir todos	35	25%
Adaptação	20	14,2%
Participar	19	13,5%
Integrar	16	11,4%
Igualdade de oportunidades	13	9,2%
Socializar	8	5,7%
Utopia	5	3,5%
Desenvolvimento dos alunos	5	3,5%
Equidade	4	2,8%
Desafio	3	2,1%
Acessibilidade	3	2,1%
Outras	9	6,4%

No que concerne às principais dificuldades e constrangimentos que os professores mais sentem ao lecionar com alunos com NSE, com base na tabela n.º 12 reconhece-se que a maior parte das dificuldades assinaladas se devem: à falta de apoios especializados (68,2%, n= 103); falta de material específico (56,2%, n= 85); e de formação específica/especializada (49,6%, n= 75).

Não obstante, e igualmente importante identificam-se as dificuldades em adaptar as tarefas/conteúdos a ensinar (34,4%, n= 52), as limitações logísticas (espaços) (33,7, n= 51) e a falta de formação didática/metodológica (27,1%, n= 41).

Tabela n.º 12 - Categorias relativamente as principais dificuldades e constrangimentos que os professores mais sentem ao lecionar com alunos com NSE

Dificuldades	N	%
Falta de apoios especializados	103	68,2%
Falta de Material	85	56,2%
Falta de formação específica/especializada	75	49,6%
Dificuldades em adaptar as tarefas/conteúdos a ensinar	52	34,4%
Logísticas (espaços)	51	33,7%
Falta de formação didática/metodológica	41	27,1%
Dificuldades na diferenciação pedagógica	39	25,8%
Inexistência/indisponibilidade de espaços de debate informal	26	17,2%
Falta de apoio institucional	13	8,6
Outras dificuldades	14	9,2

Tendo em consideração as dificuldades que os docentes sentem aquando o desenvolvimento de processos inclusivos, a tabela n.º13 permite-nos observar que da análise de conteúdo às 130 respostas disponibilizadas pelos professores, emergem 170 unidades registo, que foram agrupadas em 4 categorias estratégicas chave: Apoios; adaptação; formação e a criatividade.

Assim, e considerando as categorias mais significativas, reconhece-se que a adaptação relacionada com as atividades, a auto pesquisa e os apoios especializados são as estratégias mais adotadas pelos professores para a superação de dificuldades advindas dos processos inclusivos cerca de 21 não respondem.

Tabela n.º 13 - Categorias relativas as dificuldades que os professores de EF sentem aquando o desenvolvimento de processos inclusivos nas suas aulas

Dimensões	Categorias	n	%
Apoios 44,3% (n=67)	Apoio Especializado	24	35,8%
	Colaboração entre pares	16	23,8%
	Apoio individualizado	12	17,9%
	Apoio dos pares alunos	8	11,9%
	Coadjuvação	7	10,4%
Adaptação 25,1% (n=38)	Adaptação	38	100%
Formação 25,1% (n=38)	Auto pesquisa	29	76,3%
	Ações de formação específicas	9	23,6%
Criatividade 17,8% (n=27)	Ser criativo	20	74%
	Imaginação	7	25,9%

Perfil do Professor de Educação Física Inclusivo

No que concerne ao perfil do professor de educação física inclusivo, as dimensões mais valorizadas e que do ponto de vista destes docentes devem caracterizar o professor de educação física inclusivo, como podemos constatar com a análise à tabela n.º 14, são aquelas que se encontram relacionadas com: aceitar a diferença (80,7%, n=122); capacidade de cooperação (75,4%, n=114); capacidade de apoiar todos os alunos (70,1%, n= 106).

Tabela n.º 14 - Categorias relativas à dimensão do perfil mais valorizadas pelos professores de EF

Dimensões do Perfil	n	%
Aceitar a diferença	122	80,7%
Capacidade de trabalhar e cooperar com outros profissionais	114	75,4%
Capacidade de apoiar todos os alunos sem exceção	106	70,1%
Competência para implementar metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas	98	64,9
Habilidade para prover a aprendizagem académica, social e emocional de todos os alunos	96	63,5
Valorização da formação contínua como base do processo de desenvolvimento profissional	92	60,9
Reflexão sobre as práticas	91	60,2
Valorização da diversidade	88	58,2

Relativamente aos atributos mais relevantes, e que do ponto de vista destes professores em estudo devem caracterizar a intervenção do professor de EF com alunos com NSE, como se observa na tabela n.º 15, há uma grande unanimidade na identificação da valorização do espírito crítico e a capacidade de se reajustar (97,3%, n= 147), a par das características de cooperação com os demais (97,3%, n= 147), a procura de atualização constante por forma a melhor intervir (96,6%, n= 146) e o dominar pedagogicamente a matéria que se ensina (96%, n= 145), como sendo as principais competências mais significativas.

Tabela n.º 15 - Atributos mais relevantes que caracterizam o professor de educação física inclusivo

Características do perfil	n	%
Ter espírito crítico sobre o seu desempenho e capacidade de se reajustar	147	97,3%
Cooperar com os pares e demais profissionais	147	97,3%
Procurar a atualização constante por forma a melhor intervir	146	96,6%
Dominar pedagogicamente matérias que ensina	145	96,6%
Objetivar a aprendizagem de qualidade nos alunos	144	95,3%
Conhecer cientificamente a matéria que ensina	141	93,3%
Ter conhecimento dos alunos e das suas reais capacidades funcionais	139	92%
Saber comunicar com os alunos com NSE e outros que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem	138	91,3%
Conhecer o currículo e a avaliação	135	89,4%
Ser criativo na resolução de problemas	135	89,4%
Possuir um vasto repertório de habilidades de ensino e competência técnica de ensino	134	88,7%

No que concerne à percepção do que é ser um bom professor de educação física inclusivo as tabelas n.º 16 e n.º 17 possibilitam-nos observar os resultados da análise de conteúdo às 138 respostas disponibilizadas por este grupo de professores. Particularmente em resposta à questão se “Considera que um bom professor de educação física é necessariamente um bom professor de educação física?” 49%, (n= 74) dos professores, considera que não, 42, 3%, (n= 64) acham que sim e 8,6%, (n= 13), não responde ou não tem opinião.

Estes resultados, permitem-nos repartir as respostas em duas grandes dimensões a saber: i) os professores que não associam o “bom” professor de educação física, a um bom professor de educação física inclusivo, e cuja justificação se materializa em 6 categorias explicativas como sejam: os défices de formação específica; a falta de vocação; a motivação; o não aceitar a diferença; a falta de sensibilidade para a diferença; e falta de aptidão; ii) os professores que consideram que um bom professor de educação física é inerentemente um bom professor de educação física inclusivo, e cuja fundamentação se pode repartir em 7 grandes categorias explicativas como sejam: a capacidade de adaptação; a formação específica; a disponibilidade; o aceitar a diferença, ser criativo; possuir valores inclusivos e; a intencionalidade de incluir todos os alunos.

Tabela n.º 16 Categorias justificativas do que não é um bom professor de EF inclusivo

Dimensões	Categorias	n	%
Os professores que não associam o “bom” professor de educação física, a um bom professor de educação física inclusivo	Défices de formação específica	16	11,5
	Falta de sensibilidade para a diferença	13	9,4
	Falta de vocação	6	4,3
	Falta de motivação	5	3,6
	Não aceitar a diferença	5	3,6
	Falta de aptidão	5	3,6
	outros	24	17,3

Tabela n.º 17 – Categorias representativas das características subjacentes a um bom professor de EF inclusivo

Dimensões	Categorias	n	%
Os professores que consideram que um bom professor de educação física é inerentemente um bom professor de educação física inclusivo	Incluir todos os alunos	18	13
	Capacidade de adaptação	13	9,4
	Possuir valores inclusivos	10	7,2
	Aceitar a diferença	8	5,7
	Formação específica	6	4,3
	Disponibilidade	5	3,6
	Outros	3	2,17
	Ser criativo	1	0,7

Valores e Ética para a Inclusão

Em relação à atitude dos professores face à diversidade e à inclusão, a tabela n.º 18 mostra-nos que, em termos globais, a grande maioria dos professores tem uma perceção positiva das atitudes dos professores face à diversidade e inclusão. Não obstante, 21,1%, (n= 32) dos professores considera que face à diversidade e inclusão ainda se denotam atitudes menos positivas por parte dos professores de educação física. Cerca de 1,3%, (n= 2) não apresenta qualquer opinião sendo inclusivo 0,6%, (n= 1) não responde.

Tabela n.º 18- Perceção das atitudes dos professores face à diversidade e inclusão

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0,6%	1,3%	1,3%	19,8%	21,1%	48,3%	28,4%	76,8%
(n= 1)	(n=2)	(n=2)	(n=30)	(n=32)	(n= 73)	(n= 43)	(n= 116)

Em relação à responsabilidade ética do professor face aos alunos com necessidades especiais, observando a tabela n.º 19, podemos constatar ser unanimemente consensual, para uma larga maioria dos professores, 88,7%, (n= 134), a visão da necessidade de uma responsabilidade ética face aos alunos com NSE. Porém, cerca de 9,9%, (n= 15), dos professores inquiridos manifesta uma opinião contrária, não assumindo, a necessidade acrescida de uma responsabilidade ética face aos alunos com NSE.

Tabela n.º 19 – Percepção da necessidade de uma responsabilidade ética face aos alunos com necessidades especiais.

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
% (n= 0)	1,3% (n=2)	0,6% (n= 1)	9,2% (n= 14)	9,9% (n=15)	31,7% (n= 48)	56,9% (n= 86)	88,7% (n= 134)

Já no que concerne à intencionalidade da intervenção, tendo como base o bem do outro, observando a tabela n.º 20, podemos constatar ser consensual, para a larga maioria dos docentes em estudo, 88,7%, (n= 134), a intencionalidade da intervenção do professor de educação física tendo como preocupação o bem do outro. Não obstante, 9,9%, (n= 15) dos professores têm uma opinião contrária e 1,3%, (n= 2) não tem opinião.

Tabela n.º 20 – Percepção da importância do trabalho do professor de EF tendo como preocupação o bem do outro

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
% (n= 0)	1,3% (n= 2)	8,6% (n= 13)	1,3% (n= 2)	9,9% (n= 15)	21,8% (n= 33)	66,8% (n= 101)	88,7% (n= 134)

No que concerne à reflexão sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, e a avaliação dos seus efeitos nas decisões tomadas e o seu impacto na aprendizagem dos alunos com NSE, a tabela n.º 21, mostra-nos que a quase totalidade dos professores em estudo, 94%, (n= 142), desenvolve esta reflexão.

Tabela n.º 21 – Reflexão acerca dos aspetos éticos e deontológicos e avaliação do seu impacto nas aprendizagens dos alunos com NSE

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
% (n= 0)	0,6% (n= 1)	0,6% (n= 1)	4,6% (n=7)	5,2% (n= 8)	39% (n= 59)	54,9% (n= 83)	94% (n= 142)

Relativamente à percepção dos professores sobre a sua influência no processo de inclusão, como se observa na tabela n.º 22, a quase totalidade dos professores, 99,3%, (n= 150) assume que tem consciência do impacto e influência das suas atitudes,

valores e conduta pessoal no sucesso e insucesso dos alunos com NSE, bem como, no processo de inclusão destes no contexto da EF.

Tabela n.º 22 - Percepção dos professores sobre a sua influência no processo de inclusão

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0%	0%	0%	0,6%	0,6%	35,7%	63,5%	99,3%
(n= 0)	(n= 0)	(n= 0)	(n= 1)	(n= 1)	(n= 54)	(n=96)	(n= 150)

Já no que concerne aos valores mais significativos para estes professores efetivarem a inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF, de acordo com a tabela n.º 23, podemos constatar um apreço dos valores: da participação 98%, (n= 148); dos valores humanos e da aprendizagem, 97, 3%, (n= 147); e os valores da integração, 96,6%, (n= 146) como sendo os valores mais significativos.

Tabela n.º 23 – Categoria de valores mais significativos subjacentes à inclusão de alunos com NSE

Valores	n	%n
Valor da participação	148	98
Valores humanos	147	97, 3
Valores da aprendizagem	147	97, 3
Valores da integração	146	96,6
Valores da equidade	145	96
Valor da autodeterminação	143	94,7
Valor da igualdade	139	92

Formação

Formação Inicial

Relativamente à dimensão da formação e das competências para lecionar com alunos com NSE identificamos que, relativamente à percepção dos professores à saída dos cursos de formação que habilitam para a docência, como podemos constatar na tabela n.º 24, de uma maneira geral, a maioria deste grupo de docentes, 65,5%, (n= 99), considera que não possuía, à saída da formação inicial para a docência, as competências essenciais para lecionar EF a alunos com NSE. Porém, observa-se que 32,4%, (n= 49) considerou que era detentor destas competências e 1,9%, (n= 3) não manifesta opinião.

Tabela n.º 24 - Percepção dos professores de EF sobre as competências para lecionar com alunos com NSE à saída dos cursos de formação de professores

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
% (n= 0)	1,9% (n= 3)	25,8% (n=39)	39,7% (n= 60)	65,5% (n= 99)	26,4% (n= 40)	5,9% (n= 9)	32,4% (n= 49)

Já no que concerne às competências em que os professores se sentiam mais preparados, a análise à tabela n.º 25, podemos constatar de uma maneira geral que os conhecimentos sobre os objetivos da educação física, 82,7%, (n= 125), os conhecimentos pedagógicos, 78,1%, (n= 118) e os conhecimentos da matéria de ensino, 76,1% (n= 115) se configuravam, significativamente, os saberes em que os professores se sentiam mais preparados após a conclusão do processo formativo de capacitação para a docência em educação física.

Tabela n.º 25 - Percepção dos professores de EF sobre as competências onde se sentiam mais preparados à saída dos cursos de formação de professores

Competências	n	%
Conhecimentos sobre os objetivos da educação física	125	82,7
Conhecimentos pedagógicos	118	78,1
Conhecimento da matéria de ensino	115	76,1
Conhecimentos didáticos	94	62,2
Conhecimentos metodológicos	90	59
Conhecimentos dos fins e valores educativos	80	52,9
Conhecimento curricular	76	50,3
Conhecimento dos conteúdos pedagógicos dos conteúdos	76	50,3
Conhecimento do contexto educativo	46	30,4
Conhecimento sobre os alunos e as suas características	41	27,1

Quanto à dimensão da qualidade e adequação da formação frequentada, ao observar a tabela n.º 26, constata-se que uma grande maioria (67,5%, n= 102) dos professores em estudo refere não ter tido qualquer contacto com alunos com NSE ao longo do seu processo de capacitação docente. Porém, 32,4%, (n= 49) dos professores afirma ter tido este contacto.

Tabela nº 26 Representação dos professores sobre o contacto com alunos com NSE na formação inicial

Categoria	n	%
Sim	49	32,4
Não	102	67,5

Em relação ao ajustamento e adequação da formação inicial às necessidades da intervenção docente com alunos com NSE nas aulas de EF, a tabela n.º 27 mostra-nos, que de uma maneira geral, uma grande maioria dos professores em estudo 66,2%, (n= 100) considera que a formação inicial, por si frequentada, não se encontrava ajustada ao desenvolvimento de competências de intervenção com alunos com NSE. Não obstante, 31,7%, (n= 48), considera que a formação obtida aquando o curso de formação de professores de EF se encontra ajustado a para o desenvolvimento de conhecimentos para intervir com alunos com NSE nas aulas de EF. Porém, 1,9%, (n=3), não manifesta opinião.

Tabela n.º 27 Representação dos professores de EF sobre a adequação da formação inicial obtida para intervir com alunos com NSE

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0% (n= 0)	1,9% (n= 3)	32,4% (n= 49)	33,7% (n= 51)	66,2% (n= 100)	20,5% (n=31)	11,25% (n= 17)	31,7% (n=48)

Relativamente à perceção sobre a atual formação de professores de educação física para a inclusão, ao observamos a tabela n.º 28, constatamos, de uma maneira geral que 50,3%, (n= 76), dos professores considera que os atuais formandos não saem devidamente preparados para intervir no contexto da escola inclusiva. Com uma perceção contrária, encontramos 12, 5%, (n= 19), dos professores. Não obstante, é importante realçar que uma maioria deste grupo de professores em estudo não tem uma opinião formada (37%, n=56).

Tabela n.º 28 Representação dos professores de EF sobre adequação actual dos cursos de capacitação docente para a inclusão de alunos com NSE

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0% (n= 0)	37% (n= 56)	21,8% (n= 33)	28,4% (n= 43)	50,3% (n= 76)	9,2% (n= 14)	3,3% (n= 5)	12,5% (n=19)

Já no que diz respeito às sugestões para a melhoria dos cursos de formação de professores de EF, para que estes aperfeiçoem a sua resposta formativa e os formandos saiam melhor preparados para intervir com alunos com NSE, a tabela n.º 29, mostra-nos o resultado da análise de conteúdo às 121 respostas recolhidas.

Assim, identificam-se como as principais sugestões as categorias mais representativas a saber: as unidades curriculares subdivididas em unidades curriculares específicas e unidades curriculares práticas e a prática pedagógica supervisionada em contextos específicos, subdividida em escola e clube, a categoria contacto com as pessoas com incapacidade.

Tabela n.º 29 – Sugestões para a melhoria dos cursos de formação inicial em EF

Categoria	Subcategoria	n	%
Unidades Curriculares	Práticas	53	35%
	Específicas	14	9,2%
Prática pedagógica supervisionada em contexto específico	Escola	39	25,8%
	Clubes	6	3,9%
Contacto realidade		9	5,9%
Outras		38	25,1%

Formação Contínua

Em relação à dimensão da formação contínua e à perceção que os professores têm da sua frequência para elevar as competências de intervenção, como podemos constatar na tabela n.º 30, de uma maneira geral uma grande parte dos professores em estudo 56,2% (n= 85) considera que após a conclusão da formação contínua tinha elevado as suas competências para lecionar EF com alunos com NSE. Perceção oposta foi encontrada em 39,7% (n= 60) dos docentes, os quais assumem discordar de não terem aprofundado as competências para lecionar EF com alunos com NSE.

Tabela n.º 30 – Percepção dos professores de educação física sobre as competências para lecionar educação física com alunos com NSE após a conclusão de formação contínua

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
0,6% (n= 1)	3,3% (n= 5)	14,5% (n= 22)	25,1% (n= 38)	39,7% (n= 60)	43,7% (n=66)	12,5% (n= 19)	56,2% (n= 85)

No que diz respeito ao tipo de formação especializada realizada constatámos com base na tabela n.º 31 que a frequência de Workshops/Ações/Cursos de formação 76,8% (n= 116) se configura o tipo de formação preferencialmente mais frequentada por este grupo de docentes, precedida da pós-graduação, 11,2% (n= 17) e do mestrado 8,6% (n= 13). De realçar que 19,20% (n= 29) dos professores refere não terem realizado formação contínua especializada no âmbito das necessidades especiais.

Tabela n.º 31 – Preferências dos professores de EF pelo tipo de formação especializada realizada no âmbito das necessidades educativas especiais

Tipo de formação especializada	n	% n
Workshops/Ações/Cursos de formação	116	76,8%
Pós-graduação	17	11,2%
Mestrado	13	8,6%
Doutoramento	0	0%
Não realizei	29	19,20
Não responde	1	0,6%

Em relação à representação que os professores em estudo têm da formação contínua, disponibilizada no âmbito da inclusão de alunos com NSE em EF, com base na tabela n.º 32, observamos que a maioria dos professores 67,8% (n=81), considera que esta formação disponibilizada não responde às suas necessidades de formação para intervir com alunos com NSE. Inversamente, porém, 33,7% (n= 51) tem uma opinião que, efetivamente a formação disponibilizada responde às suas necessidades formativas para trabalhar com alunos com NSE no seio das aulas de EF.

Tabela n.º 32 – Representação dos professores de EF sobre a adequação da formação contínua disponibilizada no âmbito das necessidades educativas especiais

Não responde	Sem opinião	Totalmente em desacordo	Desacordo	Total em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo	Total em acordo
%	11,25%	25,8%	27,8%	67,8%	30,4%	3,3%	33,7%
(n= 2)	(n= 17)	(n= 39)	(n= 42)	(n= 81)	(n= 46)	(n= 5)	(n= 51)

Já no que concerne aos motivos e razões que se encontram subjacentes à necessidade de efetuar formação contínua no âmbito das NSE, a tabela n.º 33 mostra-nos os resultados da análise de conteúdo às 119 respostas disponibilizadas.

Assim, as categorias mais representativas evidenciam que aperfeiçoar a intervenção, (76,8%, n= 116), a valorização pessoal, (31,1%, n=47) e o aprofundar o conhecimento (11,9%, n= 18) configuram-se as principais razões subjacentes à realização de formação contínua no contexto das NSE.

Tabela n.º33 – Razões subjacentes à realização de formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais

Categoria	Subcategoria	n	n	%	%
Aperfeiçoar a intervenção	Elevar a eficiência de ensino		45		29,8%
	Atualização pedagógica específica		42		27,8
	Conhecer a funcionalidade dos alunos	116	12	76, 8%	7,9%
	Conhecer as problemáticas		17		11,2%
Valorização pessoal	Interesse particular		18		11,9%
	Profissionalismo	47	17	31,1 %	11,2%
	Altruísmo		12		7,9%
Aprofundar o conhecimento	Colmatar défices de formação	18	12	11,9%	0,7%
	Prática		6		3,9%
Mudanças Legislativas		12		7,9%	
O sucesso dos alunos		8		5,2%	
Crescente nº de alunos		6		3,9%	
Obtenção de créditos		4		2,6%	
Outros		24		15,8%	

Intervenção didática e metodológica

No que concerne à dimensão da intervenção didática metodológica, e particularmente às adaptações mais frequentemente utilizadas por este grupo de professores, da análise da tabela n.º 34, podemos constatar que uma larga maioria (95,36%, n= 144), recorre à adaptação de exercícios/atividades, objetivando torná-las mais simples e acessíveis aos alunos.

No mesmo sentido, uma elevada percentagem de docentes (80,79%, n= 122), recorre igualmente, com alguma frequência, à organização dos alunos, e a adaptação de materiais/equipamentos (72,18%, n= 109), como principais recursos adaptativos para a inclusão de alunos com necessidades específicas nas aulas de educação física. De forma menos expressiva foram igualmente identificadas as adaptações relacionadas com a adaptação a nível dos regulamentos e a adaptação das instruções e formas de transmitir as mensagens (69,53%, n= 105), o ajuste do contexto da tarefa (66,22%, n= 100) e a forma de participação dos alunos nas tarefas (58,27%, n= 88).

Tabela n.º 34 – Principais adaptações realizadas pelos professores de educação física inclusivo para efetivas a inclusão de alunos com NSE

Adaptações	n	%
Adaptação de exercícios/atividades	144	95,36%
Organização dos grupos de alunos	122	80,79%
Adaptações de material/equipamentos	109	72,18%
Adaptação de regulamentos	105	69,53%
Adaptação das instruções e formas de transmitir as mensagens	105	69,53%
Adaptação do contexto da tarefa	100	66,22%
Adaptação das formas de participação dos alunos nas tarefas	88	58,27%

Relativamente às sugestões e aspirações de melhoria relativamente à educação física no contexto da escola inclusiva, a tabela n.º 35 mostra-nos os principais resultados da análise de conteúdo às 107 respostas disponibilizadas. Neste sentido, podemos observar que as categorias mais representativas dizem respeito às dimensões: da formação específica (30,4%, n= 46), do apoio pedagógico (23,8%, n= 36), e da redução do número de alunos por turma (13,9%, n= 21).

Tabela n.º 35 – Representações de aspirações para a melhoria da inclusão de alunos com NSE nas aulas de EF

Categoria	Subcategoria	n	%	%
Formação Específica	Contínua	40	30,4	26,4
	Inicial	46	6	3,9
	Coadjuvação	22		14,5
Apoio pedagógico	Apoio Educação especial	36	7	23,8
	Apoio individualizado	7		4,6
		21		13,9
Redução do número de alunos por turma				
Recursos	Didáticos	19	16	10,5
	Humanos especializados	3	3	12,5
		11	6	7,2
Desporto Escolar	Maior oferta de modalidades			
	Acessível	5		3,3
Sensibilização docente para a inclusão		10		6,6
Valorização da disciplina		4		2,6
Alterações legislativas		4		2,6
Outras		14		9,2

Discussão e Conclusões

O presente estudo, realizado com um grupo de professores de EF pretendeu identificar as representações, práticas e aspirações que se encontram subjacentes ao professor de educação física inclusivo. Assim, e tendo em consideração a multifactorialidade subjacente à inclusão em EF e o vasto leque de resultados obtidos, para esta discussão apenas consideramos e analizaremos os resultados mais representativos.

Um primeiro dado a salientar diz respeito à conceptualização de inclusão que se encontra subjacente às representações destes docentes de EF. Efetivamente, nos resultados alcançados reconhece-se que a inclusão, para a generalidade destes professores em estudo encontra-se intimamente relacionada com a ideia de incluir todos.

Esta conceptualização, por sua vez, é materializada, por estes, pelas diferentes adaptações que são desenvolvidas, assim como, à diversidade de formas, meios e

oportunidades que são promovidas a fim de efetivar a integração, participação e inclusão dos alunos particularmente aqueles com NSE. Por outras palavras, interpreta-se como um processo que objetiva auxiliar o desiderato da educação para todos e para cada um (Ainscow & Ferreira, 2003).

Efetivamente esta perspetiva aqui encontrada tem suporte na literatura da especialidade, na qual, a inclusão educativa é entendida como um meio para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento multidimensional num espaço (escola) onde todos (os alunos) têm um sentimento e uma perceção de pertença (Overton, Wrench & Garrett, 2017). No mesmo sentido, é vista como uma proposta educativa que objetiva, a um só tempo e no mesmo espaço, levar todos a participar e assim concretizar o desiderato do direito de todos à equidade, igualdade e qualidade na educação (Ferreira, 2007).

Concomitantemente, por outro lado, encontra-se também subjacente no ideário destes docentes em estudo que a inclusão não é mais do que a materialização da intencionalidade de promover uma resposta educativa a todas as crianças e jovens objetivando não só o seu desenvolvimento multidimensional mas, simultaneamente, promover a sua participação, integração em resposta à exclusão.

Por outras palavras, entende-se como a salvaguarda de todos os alunos, sem exceção, a uma educação de qualidade a que vai ao encontro de cada um dos discentes, particularmente, ao dar respostas às suas necessidades, características, interesses e particularidades (Correia, 2008). Efetivamente, uma conceção de “*all included*” no sentido literal que todos podem ter acesso, que tudo está incluído (Rodrigues, 2020).

Esta conceção subjacente parece-nos que valida a perceção identificada da existência de uma intencionalidade de aceitar a concretização da inclusão, assumindo-a como um aspeto positivo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, maioritariamente, encaram-na como um desafio educativo, na assunção que esta é uma responsabilidade que deve ser partilhada por todos, o que por sua vez faz transparecer a existências de opinião favorável para a aceitação daquilo que é a diferença, a incapacidade e particularmente os alunos com NSE.

Não obstante, o apuramento desta visão teórica e positiva face à inclusão, quando confrontada com a necessidade efetiva de a materializar, os resultados alcançados demonstram haver uma alguma ambiguidade e até um certo paradoxo. Pois,

a maioria dos docentes assumem, caso tivessem essa opção de preferência, não ter alunos com NSE nas suas turmas reconhecendo inclusive que, a inclusão de alunos nas aulas de EF se configura uma tarefa árdua, um esforço adicional para o professor.

Na tentativa de compreender esta incongruência, primeiramente, reconhecemos que alguma literatura assume ser necessário despende de tempo e esforço para se refletir, planificar e executar práticas inclusivas (Pocock & Miyahara, 2018) o mais assertivamente possível. Tempo este que, ao que parece, escasseia face à sobreposição de tarefas a que os professores têm de responder no contexto escolar. De facto, como reconhecem Park, Koh e Block (2014), se os professores estiverem assoberbados de tarefas dificilmente irão focar toda a sua atenção aos processos inclusivos com maior assertividade, e o desenvolvimento de processos inclusivos será considerado mais um trabalho extra.

No mesmo sentido, esta perceção geral que identificamos pode justificar-se, também, em grande medida pelas dificuldades sentidas por estes professores no que concerne à escassez de apoios especializados, de material específicos, a falta de formação específica, ou mesmo, pelas dificuldades sentidas por 49,6% dos professores em efetuar ajustamentos de práticas para dar resposta aos alunos com NSE e que por sua vez, podem elevar a perceção que muitos sentem que ainda não se encontra reunidas as condições essenciais para a generalização da participação de alunos com NSE no contexto das aulas de educação física.

Em suma, estas conceções, dificuldades e constrangimentos por nós apuradas, encontram-se em sintonia com diversos estudos desenvolvidos os quais também identificam a falta de conhecimentos e consequentemente escassez de preparação para lidar com a incapacidade (Pocock & Miyahara, 2018; Vickerman & Coates, 2009), a pouca experiência em trabalhar com alunos com incapacidade (Haycock & Smith, 2011a), as perceções de incapacidade em conseguir lidar com alunos com incapacidade (Haycock & Smith, 2011b), a perceção de não terem os apoios aquando da implementação de processos inclusivos no contexto das aulas e os receios e angústias (Haycock & Smith, 2010, 2011a; Hersman & Hodge, 2010; Ko & Boswell, 2013) e que se materializam em conceções erróneas face à materialização da inclusão em EF.

Face ao exposto, importa reconhecer que as atitudes positivas face à inclusão em EF têm sempre bem presente a consciência da necessidade de apoiar o sucesso de cada um dos seus alunos em contexto de aula (Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019) independentemente das condições e que as atitudes negativas têm como consequência

o distanciar as práticas da filosofia inclusiva e dos valores da inclusão conduzindo, sem exceção à exclusão, nos contextos da EF. Assim, é importante destacar o consenso da literatura em reconhecer o que o sucesso da inclusão em EF não depende apenas das atitudes positivas face à inclusão, mas sobretudo no esbater do preconceito e posturas discriminatórias que ainda se observam (Block & Obrusnikova, 2007; Park, Koh, & Block, 2014; Sherrill, 2006; Tripp & Rizzo, 2006). Neste sentido é pertinente reforçar a necessidade da intencionalidade.

Um segundo aspeto apurado, refere-se ao perfil do professor de educação física inclusivo, particularmente à identificação de algumas características e competências que um professor de EF, que procura a efetivar a inclusão, deve possuir e manifestar.

Assim, reconhece-se que aceitar a diferença é para estes docentes o “alicerce” base que deve caracterizar o modo de estar e ser do professor de educação física inclusivo. A este respeito Aranha (2004) enaltece que a inclusão não é mais que uma atitude, uma convicção, e nesta assunção, a inclusão expressa a aceitação, consideração e estima por pessoas diferentes.

No mesmo sentido, estes professores assumem que, subjacente ao desenvolvimento de processos inclusivos, as características pessoais relacionais e de cooperação com os outros, pela diversidade de pessoas que envolve o contexto da inclusão, assumem ter um valor ímpar para a condução ao sucesso da inclusão. De facto, entre os valores que devem nortear o perfil do professor de educação física inclusivo, o trabalho com outras pessoas, ou as competências de cooperação com os outros, configuram-se como competências essenciais que os professores devem desenvolver e possuir (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), 2012) para o desenvolvimento de processos inclusivos.

Com efeito, para esta agência, as competências relacionais com os pais e encarregados de educação, ou mesmo com um vasto leque de profissionais, configura-se essencial para a articulação, partilha de informação ou estratégias de trabalho colaborativo, ou mesmo para a implementação de ferramentas de intervenção objetivando a melhoria da resposta inclusiva (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), 2012).

De facto, reconhece-se na literatura científica um amplo consenso no que concerne ao reconhecimento dos professores de EF, que objetivam a inclusão, em procurar trabalhar em colaboração e articulação, com os outros, estabelecendo

particularmente redes de apoio e colaboração mútua com os pares, especialistas e pais na consecução de respostas mais assertivas aos seus alunos (Ammah & Hodge, 2005; Hersman & Hodge 2010; Ko & Boswell, 2013; Na & Meaney, 2015), o que implica, por inerência, o desenvolvimento de competências relacionais e de cooperação.

Sob esta última perspectiva, e sendo o professor de EF um especialista da matéria que ensina, a educação física, e à semelhança do professor de educação especial existe a necessidade de este assumir, também, a dimensão daquilo que é um professor Articulador (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Isto é, um professor que demonstra disponibilidade para assessorar e ser assessorado pelos seus pares, técnicos e agentes da comunidade educativa objetivando sempre a inclusão e o sucesso dos alunos de forma global e o seu melhor desempenho no contexto da EF mais particularmente.

No mesmo sentido, identificamos que outra característica igualmente reconhecida e que deve caracterizar o perfil do professor de EF está intimamente relacionada com a motivação em querer apoiar todos os alunos se exceção. A este respeito a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, (AEDEE, 2012), destaca dois valores essenciais que devem caracterizar o professor inclusivo, como sejam, a necessidade do professor valorizar a diversidade e o dever incondicional de apoiar todos os alunos desenvolvendo metodologias de ensino que promovam as aprendizagens académicas e a socialização de todos os alunos sem exceção.

Neste sentido, os professores em estudo encontram-se em sintonia com diversos autores quanto à necessidade do profissional de EF de, para além de se nortear por valores inclusivos, ter igualmente a capacidade e criatividade de incorporar, nas suas práticas pedagógicas, uma multiplicidade de metodologias, estratégias e recursos, que vão ao encontro da diferença de todos e cada um dos alunos e deste modo concretizar a inclusão (Rodrigues, & Rodrigues, 2017; Van Mieghem et al., 2020).

Por outras palavras, encontramos os atributos que se aproximam daquilo que é um professor dinamizador (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) da inclusão, no sentido que, no âmbito da sua ação docente, demonstra uma conduta de ensino eficaz, consequente com o domínio das competências de gestão de comportamentos e atitudes, pela aplicação assertiva dos recursos instrucionais e modelos de ensino e competência de disponibilizar atividades significativas para todos, fruto da sua criatividade e capacidade de adaptabilidade face à diversidade e a diferença.

Por outras palavras, reconhece-se ser relevante ser um professor que reflete criticamente o seu desempenho por forma a ser capaz de analisar o seu ensino e os resultados objetivando as eventuais alterações que se afigurem necessárias (Costa, 1996) e por outro lado, ter a capacidade de se reajustar à diversidade, procurando a atualização constante em busca de dominar pedagogicamente as matérias que ensina (Costa, 1996).

Uma terceira nota diz respeito à dimensão ética e deontológica que reveste a intencionalidade inclusiva. Assumindo-se esta como uma bússola orientadora e catalisadora do pensar, do saber estar e do saber agir do professor de EF face à inclusão e a incapacidade. Mais do que práticas e conceptualização teóricas da inclusão, a intervenção docente neste contexto de análise deve caracterizar-se, também, por uma reflexão crítica intencional dessas mesmas práticas e conceções. Uma ponderação de raiz aristotélica de “como devemos viver” para atingir uma “vida boa”.

Efetivamente, um dos princípios do Código de Ética para a Educação Física exorta os profissionais de EF a adotarem uma postura informada, reflexiva, cuidada, esclarecida trabalhando num quadro assumido de ética e de boa prática (European Physical Education Association (EUPEA), 2003).

Com efeito, como nos elucida Flores (2015), a tarefa de ensinar, independentemente da disciplina, exige a necessidade de juízos morais que alicercem as tomadas de decisão face à multiplicidade e complexidade das situações que envolvem o ato docente. Efetivamente, ao professor é-lhe exigido, para além das competências técnicas didáticas e pedagógicas, a capacidade de flexibilidade e a sensibilidade constituintes impares da ética (Seiça, 2011).

Neste sentido, resgatamos a reflexão de Cunha (2010, p. 144) para o qual “a ética ligada a educação, mais concretamente à educação física representa acima de tudo a permanência de interrogação provocada e alimentada pelas interpelações do outro. Interrogações incómodas, causadoras de desassossego sem fuga, mas de onde emerge o desejo que alimenta vontades outras. Só colocando a inquietude (própria da ética) no lugar da tranquilidade e de segurança, oferecidas pela proteção moral, abrimos espaço ao desejo, à palavra, ao tempo e à criatividade”.

Com efeito, é esta a posição adotada pela maioria dos nossos professores em estudo, aquando a sua ação docente, e que têm subjacente, não só a consciência ética do impacto e influência das suas atitudes, valores e conduta pessoal no

desenvolvimento multidimensional dos alunos, como também a nível o sucesso e insucesso dos processos inclusivos no contexto da EF. De facto, esta evidência aqui apurada encontra-se em sintonia com o estudado por Caetano e Silva (2009) que identificam, precisamente que os docentes, na sua generalidade, se guiam por uma conduta ética contextualista e consequencialista, onde se distingue um modo de agir centrado na preocupação e cuidado com o outro, e que se materializa numa conduta axiológica baseadas no respeito, a solidariedade, a liberdade, a justiça, assim como, em valores de justiça, imparcialidade, igualdade, honestidade, verdade, responsabilidade e dignidade humanas, bem como, o rigor e na competência.

Com efeito, apuramos que a maioria dos professores em estudo, na sua ação docente, procuram situar-se e agir intencionalmente naquilo que é a preocupação do cuidado pelo outro. De facto, as concepções apuradas do saber ser, estar e agir destes professores face à inclusão e à incapacidade materializam-se no designado por ética do cuidado (Noddings, 2001). Neste sentido, estes professores entendem a ética como um referencial axiológico que orienta o indivíduo para o bem comum, e particularmente no contexto onde se inserem, para o bem do aluno. Por outras palavras, e como também apurado por Caetano e Silva (2009), uma noção de ética que orbita em torno de princípios e valores que conduzem a ação para realizar o bem.

Tal como apurado também por Estrela et al., (2008), estes docentes fazem-se situar numa posição ética pós-modernista, pelo carácter consequencialista de uma ética orientada para os resultados da ação em busca de uma ética do cuidado. A ética do cuidado sugere pois, uma preocupação com as necessidades dos alunos sob uma perspetiva prática condizente com o que “eu devo fazer algo” ao invés do “é necessário fazer alguma coisa” (Li & Li, 2020). Isto é uma postura que procure centrar o foco na resolução do “problema” em vez de se considerar opiniões sobre as necessidades dos alunos.

Por sua vez, e como apurado também, esta concepção vem validar a necessidade de uma responsabilidade ética acrescida face aos alunos com necessidades específicas, de forma mais particular, e aos processos inclusivos de um modo geral. Assim, o assumir deste compromisso vincula os professores à responsabilidade de ser, estar e agir dentro de um quadro axiológico caracterizado por valores humanos, da aprendizagem, da participação e da integração.

Por outro lado, identificamos também uma perceção positiva generalizada das atitudes dos professores face à diversidade e à inclusão que do ponto de vista ético se

traduz numa representação de respeito face ao aluno e à sua condição. Com base em Estrela e Caetano (2012), esta perceção por nós apurada evidencia, também, uma conceção da ética alicerçada naquilo que é a ética do respeito. Os autores, num estudo com diferentes docentes dos vários ciclos de ensino, identificam que a conceção ética dominante entre os professores é precisamente aquela que é baseada no respeito (Estrela & Caetano, 2012).

Um quarto fator apurado é o reconhecimento, indiscutível, da dimensão da formação como pilar central de toda a dinâmica inclusiva no contexto da EF. De facto, o sucesso dos alunos em EF, e particularmente daqueles com NSE, está para além de outros fatores dependente do professor de EF e muito intimamente da sua formação inicial e capacitação (Block et al. 2010; Coates 2012). Porém, como apuramos com este grupo de docentes, a sua perceção sobre a sua formação inicial é que à altura da sua capacitação, esta não se encontrava ajustada à realidade da educação inclusiva de um modo geral e ao desenvolvimento de resposta assertivas e inclusivas para alunos com NSE de uma forma mais específica. Neste sentido, resultados semelhantes têm sido relatados por diversos estudos desenvolvidos nesta contexto de ensino onde, efetivamente, a falta de formação específica, a ausência de conhecimentos específicos de como incluir alunos com NSE nas aulas de EF, se configuram como principais barreiras subjacentes à inclusão em EF (Batsiou et al., 2008; Pocock & Miyahara, 2018; Vickerman & Coates 2009).

A compreensão de tal evidência, por seu turno, para além de outras condicionantes subjacentes, encontra eco também nos resultados de Celestino e Pereira (2019), aquando da caracterização da formação inicial de professores de EF em Portugal e cujas conclusões sugerem que a formação que é desenvolvida aparenta assumir contornos de uma breve “sensibilização” para à temática da inclusão.

Intimamente relacionada com esta perceção, apura-se também que as competências mais representativas, em que os professores se sentiam melhor preparados à saída do processo de capacitação para a docência, eram o conhecimento dos objetivos da disciplina, os conhecimentos pedagógicos gerais e o conhecimento da matéria de ensino.

Tendo em conta este aspeto, compreendemos melhor uma das razões subjacentes à perspetiva mais negativa que estes docentes apresentam face à formação específica e capacitação para intervir com alunos com NSE. De facto, denota-se que as competências de intervenção didática e metodológicas que poderiam fazer a

diferença na hora de promover adaptações inclusivas, não se figuravam ser as mais representativas aquando o término da sua capacitação docente neste grupo de professores de EF.

Concomitantemente, e arrolado a esta percepção, identifica-se que uma grande maioria dos docentes em estudo, ao longo da sua formação inicial, não teve contacto com alunos com NSE com o prejuízo que este aspeto acarreta para a consolidação futura de conceções, posturas e dinâmicas interventivas face à inclusão e a incapacidade.

Com efeito, resultados análogos foram também encontrados por Celestino e Pereira (2019) aquando da caracterização da formação de professores de educação física para a inclusão se ter identificado, precisamente, a existência de uma lacuna no que diz respeito ao desenvolvimento de componentes de prática pedagógica envolvendo alunos com NSE e consequente reflexão crítica dessa mesma prática, por forma a vincular princípios, valores e experiências e promover, a um só tempo a desmistificação face às deficiências e incapacidades. Face ao exposto anteriormente, a literatura é também unânime em sublinhar que a inadequada preparação para desenvolver processos inclusivos nos professores tem-se revelado ser um preditor de influência negativa para as suas atitudes e postura face ao trabalho em ambientes inclusivos (Hutzler, Zach & Gafni 2005; Ocete-Calvo, 2016).

Efetivamente, no contexto português, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2019) identifica que, mais de metade (61%) dos professores que lecionam no 3.º ciclo nas escolas públicas e privadas em Portugal, não se sentiam preparados para ensinar a alunos com necessidades especiais de educação no final dos seus ciclos formativos.

Tendo em conta estes resultados, facilmente corrobora-se e melhor se compreende, a posição unânime dos docentes no que respeita a haver a necessidade de um robustecimento ao nível da formação inicial docente. Muito particularmente, a necessidade de reforçar os currículos com unidades curriculares específicas, assim como também, a introdução de componentes de prática em contexto, como seja, a promoção de momentos de prática pedagógica supervisionada em contextos diversificados, objetivando, não só aprofundar e consolidar as competências pedagógicas, didáticas e metodológicas específicas de intervenção, mas igualmente, a necessidade da promoção do contacto direto com as pessoas com incapacidade ou alunos com NSE.

Efetivamente, resultados semelhantes têm sido identificados por diversos estudos, os quais salientam que uma das determinantes ao sucesso da inclusão em educação física emerge, precisamente, da necessidade de melhorar o conhecimento prático das habilidades dos professores, através do desenvolvimento de componentes formativas de prática em contexto ao longo de todo o processo formativo (Park, Koh & Block, 2014). Sob esta perspetiva, encontramos, também, evidências de que os professores com mais horas de contacto com alunos com NSE nos processos formativos desenvolvem atitudes mais positivas relativamente à inclusão (Hodge et al. 2009; Kurniawati et al. 2017).

Tendo em consideração o apurado, facilmente depreendemos a existência de um desequilíbrio entre aquilo que é o conhecimento declarativo e o conhecimento processual no contexto da formação específica no contexto das necessidades especiais e que em última instância se traduz numa carência de competências de carácter pedagógico, didático ou mesmo metodológico para intervir com alunos com incapacidade e efetivar, assertivamente, processos inclusivos nas aulas de educação física e no desporto escolar.

Particularmente no concerne à dimensão da formação contínua, no contexto das necessidades educativas especiais, ela emerge como um importante facilitador da inclusão em EF (Park, Koh, & Block, 2014). De igual forma, como reconhecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2019), a área da educação especial, afigurar-se como uma das áreas em que os professores assumem ter maiores necessidades de formação e daí a relevância da sua procura.

Estes factos são igualmente reconhecidos nos nossos resultados quando se identificam que, as razões subjacentes à procura e frequência deste tipo de formação está intimamente relacionada com a necessidade dos professores melhorarem e aperfeiçoarem a sua intervenção prática. Neste sentido, objetivam não só a atualização pedagógica específica, ou a necessidade de aprofundar os conhecimentos essencialmente de cariz prático sobre as diversas problemáticas (deficiências), mas também pretendem conhecer melhor a funcionalidade de determinada problemática e deste modo melhorar a resposta às necessidades e especificidades dos alunos com NSE. Neste sentido, reconhece-se que a formação específica de cariz mais prático tem sido bastante procurada por se configurar um coadjuvante essencial do professor aquando o desenvolvimento de processos inclusivos no âmbito da EF (Park, Koh, & Block, 2014).

Já no que concerne a preferência pelos modelos de formação, apuramos que os Workshops/Ações/Cursos de formação são, maioritariamente, os programas formativos que revelam maior percentagem de preferência entre professores tal como é constatado também por Park, Koh, e Block (2014).

Não obstante, as evidências denotam uma certa tendência em que os professores, primeiramente, preferirem os momentos de aprendizagem de carácter mais informal. Isto é, reconhece-se que existe uma certa tendência dos professores primeiro optarem por momentos de aprendizagem e partilha informal, ou seja, o conselho ou o apoio de um colega, o estabelecimento de redes de partilha entre pares, ou outros especialistas, etc.) (Armor & Yelling, 2007; Park, et al., 2014) do que propriamente pela frequência de uma formação estruturada.

Neste sentido, e pese embora identificar-se uma opinião favorável no que concerne à formação contínua relativamente às necessidades especiais, identifica-se uma representação generalizada de que a formação que disponibilizada não dá resposta aos anseios e necessidades mais específicas dos professores para intervir com os alunos NSE. Este facto, por sua vez, é igualmente reconhecido por Reis, Galvão e Baptista (2018) que constata que a formação docente disponibilizada, de uma forma geral, segue ainda um modelo de formação tradicional e encontra-se descontextualizada da realidade. No mesmo sentido, acrescentam os autores, esta apenas serve para os professores cumprirem a frequência obrigatória que lhes é imposta para a sua progressão na carreira.

Consequentemente, este aspeto pode justificar, em certa medida, o facto de muitos professores de EF procurarem autonomamente o seu próprio conhecimento, ora investigando e experimentando estratégias de intervenção, ora procurando informações sobre as problemáticas e adaptações de atividades e exercícios (An & Meaney, 2015; Casebolt & Hodge, 2010; Hodge et al., 2004; Ko & Boswell 2013; Simpson & Mandich, 2012; Pocock & Miyahara, 2018).

Em suma, de um modo geral, os resultados aqui apurados encontram-se em sintonia com o que vem sendo relatado na literatura da especialidade, a qual tem vindo a evidenciar precisamente a inconsistência da formação específica desenvolvida neste contexto, em particular, quer seja nos cursos de formação inicial, quer de formação contínua ou mesmo nos âmbito da prática pedagógica (Nichols, Block, & Wilson, 2019).

De igual modo, denota-se que a formação de professores de EF para a inclusão tem-se centrado mais no “quê” da deficiência, ao invés do “como” incluir alguém com incapacidade nas atividades físicas e desportivas (Braga, Taliaferro & Blgrave, 2018).

Um quinto aspeto a considerar é a identificação das adaptações de exercícios/atividades, visando a sua simplificação e acessibilidade se configuram, a par da organização dos alunos e o recurso a materiais e equipamentos adaptados, como as principais estratégias e instrumentos de intervenção a que os docentes mais recorrem para dar resposta à diversidade e à inclusão no contexto da educação física.

Com efeito, a literatura reconhece que a adaptação de exercícios ou atividades é um dos principais recursos instrumentais a que os docentes de EF recorrem para materializar a resposta inclusiva nas suas aulas (An & Meaney, 2015). Neste sentido, podem ir ao encontro da funcionalidade de cada aluno e assim possibilitar a acessibilidade e a participação nas tarefas motoras (Fitzgerald, 2005; Hodge et al. 2004; Ko & Boswell 2013; Pocock & Miyahara, 2018), uma vez que estas são mais facilmente executáveis (Ko & Boswell, 2013).

Inerentemente, a esta adaptação reconhecemos também, que o recurso à organização dos grupos nas atividades, assim como, os contextos onde as tarefas se desenvolvem se configuram igualmente estratégias de inclusão viáveis. Tal evidência encontra-se em linha com diversos autores da especialidade que reconhecem precisamente a organização e gestão dos alunos como uma das estratégias mais adotadas pelos professores para promover a inclusão dos alunos com NSE, objetivando não só a melhoria do seu bem-estar social e psicológico, mas, sobretudo, promover a autoestima e autoconfiança (Combs, Elliott & Whipple 2010; Hersman & Hodge, 2010; Hodge et al. 2004; Ko & Boswell, 2013; Pocock & Miyahara, 2018).

Por último, e numa perspetiva de contributo de melhoria da disciplina face à inclusão de alunos com NSE os professores realçam a necessidade de fortalecer a formação específica dos docentes quer seja na sua componente inicial mas sobretudo contínua. No mesmo sentido, reconhece-se uma consciência generalizada da necessidade de fortalecer as respostas de intervenção e neste sentido elencam a coadjuvação de pares, o apoio especializado, o suporte da educação especial e o recurso ao apoio individualizado como estratégias a ter em consideração.

Com efeito, estas propostas de melhoria encontram eco nos diversos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos neste contexto. De facto, a literatura científica

demonstra ser consensual aquando o desenvolvimento de processos inclusivos, a necessidade de fortalecer a intervenção do professor ora com o apoio direto, ora com o apoio consultivo e sistemático prestado por especialistas em inclusão como seja técnicos, professores especializados (educação especial) ou mesmo professores de EF especializados em educação física adaptada (Block, 2007; Park, et al., 2014). De igual modo, a investigação tem concluído que o recurso à coadjuvação de pares se configura uma estratégia credível para potencializar a inclusão escolar dado o seu efeito catalisador para o sucesso da inclusão em EF (Block & Obrusnikova, 2007; Cervantes et al., 2013; Klavina & Block, 2008; 2013; Martin et al., 2013; Qui & Ha, 2012), uma vez que promove não só o desenvolvimento multidimensional dos coadjuvados, como, concomitantemente, dos coadjuvadores.

Por outro lado, e contrariando os ideais da educação física inclusiva, o apoio individualizado aos alunos tem sido igualmente reconhecido na literatura de referência como um recurso pontual para trabalhar as necessidades individuais dos alunos com NSE (An & Meaney 2015; Hersman & Hodge 2010; Pocock & Miyahara, 2018) e deste modo poder promover experiências positivas e antecipar a participação do aluno em grande grupo.

Reconhece-se igualmente, e apesar de normativamente estar salvaguardada a necessidade da redução do número de alunos por turma, que este facto nem sempre se materializa na prática em muitas escolas. Neste sentido, consubstancia-se como um fator que deve ser revisto na salvaguarda dos direitos dos alunos e que ainda em muitas escolas nem sempre é possível concretizar face às vicissitudes impostas por outras condicionantes. Com efeito, a redução de alunos por turma tem-se consubstanciado numa das evidências preponderantes para o sucesso da inclusão uma vez que possibilita ao professor poder ampliar o apoio aos alunos com NSE (Park, et al., 2014).

Referências Bibliográficas

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE) (2012).

Perfil de Professores Inclusivos. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (p. 103-116). Porto: Porto Editora.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE], 2003).

- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176>
- Anunah, J. O. A., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Armstrong, F., Rodrigues, D. (2014). A inclusão nas escolas. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Aranha, M. S. F. (2004). Educação inclusiva - referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a escola. V3. Brasília: MEC/SEE.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 177-200. Obtido de <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108. Obtido de <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Ashton-Shaeffer, C., Gibson, H. J., Autry, C. E., & Hanson, C. S. (2001). Meaning of sport to adults with physical disabilities: A disability sport camp experience. *Sociology of Sport Journal*, 18(1), 95-114.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. Obtido de <http://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Beamer, J. A., & Yun, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 362-376. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.2014-0134>

- Block, M. E., & Obruchnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103–124. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Braga, L., Taliaferro, A., & Blagrove, J. (2018). Inclusion in the 21st Century: Insights and Considerations for Teacher and Coach Preparation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 42-49. Obtido de <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476938>
- Block, M. E., & Obruchnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103–124. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43 - 46. Obtido de <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. (2014). Analysing the structure, validity and reliability of the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III—PEATID III. *Annals of Research in Sport and Physical Activity*, 5, 101-116.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Comprehensive Psychology*, 4(5), 1-9. Obtido de <https://doi: 10.2466/10. IT.4.5>.
- Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140.
- Celestino, T. & Pereira, A. (2019). Inclusion and Formation of Physical Education Teachers: An Exploratory Study. *Revista Científica da FPDD*, 5(1), 49-54.
- Celestino, T. Pereira, A. & Esperança, R. (2020). A inclusão em contexto de educação física: Uma revisão sistemática. João. R, Ribeiro, A., Menezes, L. Felizardo, S.,

- Cardoso, A., Silva, A. & Maria Figueiredo, M. (Ed.), *Livro de Resumos do 8.º Congresso Olhares Sobre a Educação*.
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnésio, B., & Wood, J. (2013). Peer tutoring: Meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43-48. Obtido de [https://doi:10.1080/07303084.2013.767712](https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767712)
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365. Obtido de <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- Costa, F.C. (1996). Formação de professores objetivos, conteúdos e estratégias. In F.C. Costa, L.M.Carvalho, M.S. Onofre, J.A. Diniz & C. Pestana, (Org.). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp 9-36). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. (2010). *Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (De Educação Física). Para uma "Nova" Reconceptualização*. Viseu, Vislis Editores.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 21, 219-230.
- Estrela, M. T., Marques, J.; Alves, F. C. & Feio, M. (2008). Ethical-deontological education need of higher education teachers: subsidies for a debate. *Sísifo Educational Sciences Journal*, 7, 87-98.
- European Physical Education Association (EUPEA). (2003). Código de Ética e Guia de Boa Prática para a Educação Física. Sint Amansberg/Gent: EUPEA.

- 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.
- Ferreira, M.S. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 41-59. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Flores, M. A. (2015) Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, In CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de educação.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquirito: Teoria e Prática*. (4ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Groff, D. G., & Kleiber, D. A. (2001). Exploring the identity formation of youth involved in an adapted sport program. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 318–332.
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046>
- Haycock, D., & Smith, A. (2010). Inadequate and inappropriate? The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National Curriculum Physical Education. *European physical education review*, 16(3), 283-300. Obtido de <https://doi.org/10.1177/1356336X10382975>.
- Haycock, D., & Smith, A. (2011a). Still ‘more of the same for the more able?’ Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, education and society*, 16(4), 507-526. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589647>
- Haycock, D., & Smith, A. (2011b). To Assist or not to Assist? A Study of Teachers’ Views of the Roles of Learning Support Assistants in the Provision of Inclusive Physical

Education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 835–849.
Obtido de doi.org/10.1080/13603110903452325.

Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. Obtido de <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13573320412331302458>

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European journal of special needs education*, 20(3), 309-327. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>

Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158. Obtido de <https://doi:10.1123/apaq.25.2.132>

Klavina, A., & Block, M. E. (2013). Training peer tutors to support children with severe, multiple disabilities in general physical education. *Palaestra*, 27(2), 26-32.

Ko, B., & Boswell, B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. *Physical Educator*, 70(3), 223.

Kurniawati, F., Boer, A.A., Minnaert, G.M. & Mangunsong, E.F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. Obtido de <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>

Li, Y., & Li, W. (2020). A Review of Research on Ethic of Care in Physical Education and Physical Activity Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 109-117. Obtido de doi <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0143>

Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., & Shewmake, C. (2017). Exploring challenges in teaching physical education to students with disabilities. *Palaestra*, 31(2).

- 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.
- Martin Ginis, K. A., Nigg, C. R., & Smith, A. L. (2013). Peer-delivered physical activity interventions: an overlooked opportunity for physical activity promotion. *Translational Behavioral Medicine*, 3, 434-443. Obtido de doi:10.1007/s13142-013-0215-2
- Nichols, C., Block, M. E., & Wilson, W. J. (2019). Analysis of graduate programs in adapted physical education in the United States. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 3(2), 47-57. Obtido de <https://doi.org/10.1080/24711616.2018.1535262>
- Noddings, N. (2001). *The caring teacher*. In V. Richardson, Handbook of Research on Teaching. Washington: AERA, pp. 99-105.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS OECD Publishing.
- Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2016). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414–426. Obtido de doi: 10.1080/17408989.2016.1176134
- Park, S. S., Koh, Y., & Block, M. (2014). Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palaestra*, 28(1), 42-49.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Hong Kong physical education teachers beliefs about teaching students with disabilities: a qualitative analysis. *Asian Social Science*, 8(8), 1-14.
- Reis, P., Galvão, C., & Baptista, B., (2018). Formação contínua de professores e comunidades de prática: perspetivas da Universidade de Lisboa. Cachapuz, A. F.; Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (org.). *Formação inicial e continuada de*

professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese.

- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24(25), 73-81.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (Esp.)* (215-227).
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333.
- Santos, R., & Pereira, A. (2016). Competências de professores de Educação Física para intervir com alunos com PEA -Um estudo de caso. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, 2(2), 13 -22.
- Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. *Revista de Educação*, 18(2), 5-29.
- Simpson, K., & Mandich, A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 18.
- Sherrill, C. (2006). *Adapted physical activity, recreation and sport: Cross disciplinary and lifespan* (6th ed.). Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.
- Tripp, A., & Rizzo, T. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310–326. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.23.3.310>
- Overton, H., Wrench, A. & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426. Obtido de <https://doi10.1080 / 17408989.2016.117613>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153. Obtido de <https://doi.org/10.1080/17408980802400502>
- Winter, E.C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91. Obtido de <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x>

Capítulo IV

Discussão Global e Conclusões

Após a apresentação dos diferentes estudos empíricos desenvolvidos, este ponto do nosso estudo pretende agregar e discutir os resultados mais significativos neles apurados.

Nas últimas décadas, a nível internacional temos assistido a uma mudança global nos paradigmas sociais, os quais tem exigido sistemas educativos mais inclusivos (OMS, 2011; UNESCO, 1994) em busca de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Assim, compreendemos, que o desafio está do lado da intencionalidade do professor de EF, que, no atual paradigma escolar, deve ter não só a competência e valores inclusivos, mas também a capacidade criativa de incorporar, na sua intervenção pedagógica, os diferentes recursos, estratégias e metodologias que promovam, assertivamente, a resposta à diversidade e à incapacidade e consequentemente potenciar a inclusão escolar.

Com este pressuposto, o presente estudo objetivou compreender que formação, valores, práticas e representações são suscetíveis de serem associados ao perfil dos professores de educação física inclusivo.

A amplitude deste objetivo e a necessidade de um entendimento mais profundo da multidimensionalidade que é a inclusão, particularmente no contexto da educação física, levou-nos a optar por um *design* de investigação que procura assemelhar-se àquilo que será de triangulação convergente.

Por conseguinte, a discussão e apresentação das principais conclusões aqui apresentadas e que agora encetamos procura seguir uma lógica de triangulação. Isto é combinar diversos pontos de vista por forma a obter um resultado final que retrate de forma o mais fidedigna possível a realidade observada/fenómeno observado (Coutinho, 2008).

Por conseguinte, incluímos aqui apenas os resultados mais significativos e representativos consequentes da análise e interpretação conjunta dos resultados dos 3 estudos empíricos realizados. Com esta opção, procuramos obter uma panorâmica holística e integradora da temática em estudo e cujos resultados, como veremos, foram mais além da simples caracterização do perfil do professor de EF inclusivo.

Concomitantemente emergem, também, arroladas a um conjunto de significativas determinantes que se encontram intimamente correlacionadas com o sucesso da inclusão no contexto da EF.

Assim, em resposta ao primeiro objetivo deste trabalho, ou seja, identificar as representações que os professores de educação física têm acerca da sua preparação/formação para intervir com alunos com NSE nas classes regulares, os resultados vieram identificar e corroborar a existência de lacunas e constrangimentos vários no que concerne à formação inicial e contínua no âmbito das necessidades educativas especiais.

De facto, nos três estudos desenvolvidos identificamos um consenso geral de que a formação de professores de EF carece ainda da necessidade de reajustamentos. Mais concretamente, e interpretando os discursos e opções de resposta dos professores de EF no ativo e professores de EF especialistas, reconhece-se que os défices na formação específica, no âmbito das necessidades educativas especiais, configuram-se uma barreira ao desenvolvimento de processos inclusivos assertivos no contexto da EF, de igual forma tal tem vindo a ser reconhecido pela literatura científica nesta área de estudo (Batsiou et al., 2008; Pocock & Miyahara, 2018; Vickerman & Coates, 2009).

De forma mais concreta, apuramos a existência de uma perceção generalizada entre os diversos professores de EF de que a formação no âmbito das necessidades educativas especiais, ao longo do tempo tem manifestado falhas tanto na sua forma como no seu conteúdo.

Efetivamente, esta perceção tem vindo a ser igualmente validada por um amplo consenso científico que reconhece a existência uma variedade de dificuldades e constrangimentos ao nível dos processos formativos (formação inicial e contínua) no âmbito das necessidades educativas especiais no contexto da educação física (Block & Obrusnikova, 2007; Crawford, O'Reilly, & Flanagan, 2012; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Greguol, Malagodi, & Carraro, 2018; Hutzler, 2003; Qi & Ha 2012; Tant & Watelain, 2016).

Neste caso em particular, os docentes em estudo, relatam especificamente sentir défices de formação nas áreas específicas das necessidades educativas especiais, assim como, défices de formação prática em contexto sendo, também, unanimes em considerar a necessidade da melhoria da formação e capacitação docente neste contexto em particular.

Com efeito, recentes estudos desenvolvidos nesta área do conhecimento têm vindo, igualmente, a constatar estas dificuldades entre os professores reconhecendo que muito docentes não se sentem devidamente formados com competências

específicas para desenvolver processos assertivos de inclusão de alunos com NSE nas suas aulas de EF (Greguol, et al., 2018; Hersman & Hodge, 2010; Lirgg, et al., 2017; Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019; Sato et al., 2007).

Inerentemente, e porventura como consequência destes défices de formação específica, a literatura identifica, também, que muitos professores manifestam atitudes negativas face à inclusão, denotam sentimentos de frustração, assim como, percepções erróneas face à incapacidade ou mesmo à inclusão de alunos com NSE (Doukeridou et al., 2011; Hersman & Hodges, 2010; Jerlinder et al., 2010; Lirgg, 2017; Obrusnikova, 2008; Rodrigues, 2003; Sato et al., 2007; Simons & Kalogeropoulos, 2005; Smith & Green, 2004; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Já no concerne a dimensão da formação prática em contexto, as evidências têm vindo a mostrar, numa primeira instância, o seu valor indiscutível para a formação integral do professor (Rekaa, et al., 2019) com impacto satisfatório significativo no desempenho do professor face aos processos inclusivos (Cook & Odom, 2013; Flower, McKenna & Haring, 2017; Piletic & Davis, 2010), assim como, muito particularmente, no reverter de percepções e atitudes erróneas e consolidar conhecimentos e competências de intervenção e que só com o contacto com a realidade se podem desenvolver (Hemmings & Woodcock, 2011; Lleixà, et al., 2017).

Esta representação apurada com este grupo de professores de EF face à formação específica pode ser em parte corroborada pelos constrangimentos temporais, organizacionais e de défices de conhecimentos que os docentes universitários, formadores de professores reconheceram existir nos processos de capacitação docente. Estes profissionais do ensino, por sua vez, configuram estas dificuldades existentes na formação como importantes entraves a uma assertiva capacitação dos formandos e que, conseqüentemente, levam à necessidade de terem que readaptar as metodologias e dinâmicas de ensino. Constata-se pois, que mais do que dotar de competência técnica, existe uma intencionalidade de reforçar ao longo de todo o processo formativo as dimensões humanas, éticas e deontológicas subjacentes à profissão docente em geral, mas particularmente as relacionadas com o professor de EF inclusivo.

No que concerne particularmente à formação contínua, apesar de se constatar a sua importância para o processo de inclusão, nos 3 estudos reconhecemos haver unanimidade que a mesma, atualmente, nem sempre tem vindo a dar respostas efetivas das necessidades dos professores no contexto escolar. Neste sentido, os docentes

reconhecem a necessidade deste tipo de formação se deva realizar com um enfoque mais prático e que efetivamente dê resposta às situações concretas da atual realidade escolar.

Este facto por nós apurado vai ao encontro da literatura da especialidade, onde efetivamente se concluí que a formação contínua disponibilizada, para além de ser escassa e descontínua, nem sempre consegue dar resposta aos interesses dos professores (Nunes et al., 2020).

Por sua vez, estas falhas ao nível da formação contínua, eventualmente, podem também, justificar a tendência e opção que muitos professores optarem pela sua autoformação, ou seja, o recurso à formação informal por si encetada e que se materializa em momentos de partilha informal com pares e outros técnicos especializados, ou mesmo pesquisa de informações na internet e outros tipos de registo. Procura esta que tem vindo a ser identificada em diversos estudos por diversos autores (Armor & Yelling, 2007; Park, Koh, & Block, 2014).

Em suma, de um modo geral os resultados observados seguem a tendência que tem vindo a ser observada cientificamente neste contexto formativo, onde, efetivamente, a inconsistência da formação específica é ainda uma realidade bem presente neste contexto quer sejam nos cursos de formação inicial, quer de formação contínua ou mesmo nos âmbito da prática pedagógica (Nichols, Block, & Wilson, 2019).

Face ao exposto, concluímos, que a formação de professores para a inclusão ainda não se encontra plenamente ajustada à realidade do paradigma da escola inclusiva, de uma forma geral e ao desenvolvimento de resposta assertivas e inclusivas para alunos com necessidades específicas, de uma forma mais específica. Neste sentido, tal como apurado por Celestino & Pereira (2019), parece-nos assumir, ainda, contornos de uma breve “sensibilização” para à temática da inclusão em EF, e que vai ao encontro de Braga, Taliaferro & Blagrove (2018) quando concluem que a formação de professores de EF para a inclusão está mais centrada no “quê” da deficiência, ao invés do “como” incluir alguém com incapacidade nas atividades físicas e desportivas.

Não obstante, têm-se vindo a registar avanços na tentativa de melhor capacitar os docentes neste contexto, como foi a reflexão desenvolvida quando do processo de Bolonha, onde as universidades tiveram oportunidade de debater e reestruturar os cursos de formação docente (Block, et al., 2013; Campos et al., 2015).

Ainda assim, achamos pertinente realçar a necessidade de uma reflexão mais profunda e robusta pelas instituições competentes no sentido de reajustar a forma de fazer, nomeadamente a estruturação e organização das unidades curriculares no que concerne às dimensões do tempo, espaços e realidade ou contextos onde devem ser desenvolvidas.

Neste raciocínio, parece-nos pertinente refletir-se a viabilidade de se abandonar uma lógica de formação vertical, isto é, uma formação que está assente, essencialmente, numa ou outra unidade curricular, para uma dinâmica mais horizontal, onde as capacitações docentes para as necessidades educativas especiais são abordadas de forma transversal em todas as unidades curriculares do curso. Isto é uma lógica de formação que privilegia a infusão, sem descurar os princípios do isomorfismo ou a relação entre a teoria, a investigação e a prática (Rodrigues, 2014; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

Um dos objetivos centrais deste estudo passou, também, por identificar e descrever as características mais significativas subjacentes ao perfil do professor de EF inclusivo.

Os resultados obtidos sugerem haver uma certa unanimidade entre especialistas, professores universitários e professores de EF no ativo, de que um professor de EF que objetiva a inclusão nos seus contextos de atuação deva estar revestido por um robusta componente humana. Por outras palavras reconhece-se uma valorização dos valores humanos como alicerce base da sua caracterização e modo de atuação.

Neste sentido, interpretamos esta valorização não só pela forte componente humana que caracteriza a profissão docente mas, igualmente, pelo reconhecimento que para além das dimensões científicas, pedagógicas, técnicas, que são essenciais, os valores e princípios que procuram o bem do outro e o bem comum são igualmente pertinentes nesta profissão e cuja literatura têm vindo também a dar ênfase nos últimos anos (Celestino, 2019; Cunha, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 2010).

Efetivamente, os valores do respeito pela dignidade humana, da igualdade de direitos, de justiça social, ou mesmo os valores de maior valor inclusivo como aceitar, respeitar e acolher a diferença e o outro, emergem na visão destes docentes como catalisadores de todo o propósito da efetivação da inclusão neste contexto em particular.

Assim, conclui-se, haver uma profunda concepção para a necessidade do professor valorizar a pessoa nas suas múltiplas dimensões da existência humana (Ramos, 2018) e que deve ter subjacentes um processo reflexivo sobre o modo de ser, estar e agir na educação.

Neste sentido, reconhece-se a necessidade da existência de uma intencionalidade do professor em promover a inclusão. Por outras palavras, valoriza-se as características intrínsecas do professor que estão muito relacionadas com o querer fazer acontecer a inclusão.

Esta intencionalidade, por sua vez, é materializada pelos atributos distintivos associadas ao estar (aceitar a diferença) ser (ter sensibilidade inclusiva) e ao agir (um promotor/catalisador da inclusão) e que têm subjacente o desenvolvimento daquilo que é a mentalidade inclusiva. Isto é, uma predisposição do professor ao nível dos comportamentos e atitudes perspetivando dar resposta a todos no contexto de aula alavancando o potencial do aluno ao invés da sua incapacidade.

Na assunção deste modo de ser, estar e agir face à inclusão recohecemos um enaltecimento da necessidade de ser ético e aos valores da ética a ela associada como requisitos essenciais que orientam o professor para a realização do bem, e que vão ao encontro da perspetiva de Castilho, (2018) e Ramos, (2018) que realçam, precisamente, a dimensão ética como parte integrante da profissão docente de um modo geral e o professor de forma mais particular.

Neste sentido, numa primeira instância, infere-se a necessidade do professor nortear a sua intencionalidade sob um código moral no cumprimento do desiderato de proporcionar o acesso à educação de qualidade, tratamento e qualidade educativa de forma igual e equitativa a todos os alunos sem exceção como também defendido por Costa (1996) e a European Physical Education Association (EUPEA, 2003).

Concludentemente, constatamos que a essência ética enaltecida por estes professores, vai ao encontro da perspetiva de Caetano (2017), quando procura realçar a necessidade do professor revestir-se de uma postura vigilante, reflexiva das práticas, assim como, dos modos de ser estar e agir que consubstanciam aquilo que se considera por mentalidade inclusiva. Isto é, a necessidade do professor de EF inclusivo pautar a sua intervenção com base na ética sobre o ensino (Cale, 2010; Costa, 1996; Pascual, 2006).

Dito de outro modo, um professor de EF que possua características de atuação alicerçadas numa forte componente axiológica e cultural orientada para os valores do justo em resposta a multidimensionalidade do ser humano (Patrício, 2002).

Assim, face ao exposto, e procurando a materialização destas duas grandes dimensões base subjacentes ao professor, importa realçar algumas características intrínsecas que modelam esta perspetiva de perfil. Assim, a agregação dos resultados permitem-nos concluir que o perfil do professor de EF inclusivo se deve distinguir por demonstrar: i) competências de cooperação, concretizadas na capacidade comunicar com os outros; ii) competências especializadas para proporcionar respostas diversificadas à multiplicidade de situações e alunos, que deve realizar através de um robusto conhecimento científico e pedagógico específico da matéria que ensina, assim como, dos alunos a quem ensina; iii) capacidade de adaptabilidade, materializada em possuir um vasto repertório técnico e habilidades de ensino, bem como, criatividade na resolução dos problemas; e iv) sensibilidade ou mentalidade inclusiva, concretizado pela intencionalidade de querer fazer acontecer a inclusão de uma forma geral e o sucesso de cada um dos seus alunos).

Deste modo, o perfil de professor de EF deve ter reforçadas não só as competências de intervenção/realização materializadas no conhecimento científico pedagógico e didático, ou do conhecimento dos alunos e a da sua multifuncionalidade, mas também, o docente deve estar vinculado a um conjunto de condutas éticas e valores inclusivos de pendor humanista traduzidos naquilo que é a sensibilidade inclusiva.

Concluimos, assim que o professor de EF inclusivo deve pautar-se de uma intencionalidade no agir, no ser e pensar, conseqüente da confluência do desenvolvimento integrado de diversas áreas de atuação. Com efeito, tais dimensões podem, porventura, configurar-se como importantes modeladores para o desenvolvimento de múltiplas respostas na materialização da inclusão no contexto escolar e da educação EF em particular.

Deste modo, da figura do professor de EF inclusivo, emergem três operadores práticos que o caracterizam, como seja o domínio das competências especializadas em EF, ser dinamizador da inclusão e assumir o papel de articulador entre os diferentes intervenientes no processo inclusivo.

Por sua vez, tais competências de intervenção, podem, eventualmente, constituir um importante contributo para o robustecimento da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva na operacionalização e supervisão dos processos inclusivos na escola e, particularmente, no contexto da EF e do desporto escolar.

Sob esta perspetiva consideramos pertinente que o professor de EF deve entender o desempenho docente para a inclusão sob uma perspetiva bio-psico-socio-axiológica. Dito de outro modo, para lá do domínio das dimensões da realização, assumem igual pertinência o assumir as dimensões da formação humana, do saber ser, estar e agir, ou seja, da excelência pessoal como resposta à efetivação plena da inclusão escolar (Celestino, 2019) e o desenvolvimento multidimensional de todos os alunos.

Face ao exposto, e procurando conhecer as conceções que estes profissionais da educação têm acerca dos valores e da ética na EF inclusiva no atual paradigma escolar, reconhece-se haver um amplo consenso, como anteriormente já constatado, relativamente ao facto de a dimensão ética se configura um modelador essencial ao sucesso da inclusão nas práticas de EF.

Assim, e sendo a ética o produto de uma reflexão propositada em torno do agir humano, e que é materializada na aplicação de um conjunto de modelos, valores, princípios e condutas que objetivam a realização do bem, neste contexto, emerge como uma bússola que orienta o pensar, para um saber estar, ser e agir do professor de EF face à inclusão e a incapacidade/diversidade.

Deste modo, através das representações dos professores indagados reconhece-se a existência de uma consciencialização de que os valores, princípios e atitudes (negativas/positivas) tem um impacto direto e significativo no desenvolvimento multidimensional e sucesso académico dos alunos, principalmente aqueles com NSE.

Sob este ponto de vista reconhece-se uma certa unanimidade no apelo dos especialistas em EF para necessidade de uma autorreflexão do professor, do seu desempenho por forma a ser capaz de analisar o seu ensino e os seus resultados objetivando as eventuais alterações que se afigurem necessárias para o desenvolvimento de boas práticas (Costa, 1996; European Physical Education Association (EUPEA), 2003).

Efetivamente, é nesta interceção, entre aquilo que devo fazer e aquilo que sou enquanto pessoa, que emerge a valorização da dimensão ética, assim como, a

necessidade do robustecimento de uma responsabilidade ética acrescida face aos alunos com NSE de forma mais particular como é identificado por este grupo de professores. Tal particularidade encontra-se em sintonia com os estudos desenvolvidos por Caetano e Silva (2009) onde os autores reconhecem que os docentes, de uma forma geral, procuram seguir uma conduta ética de carácter contextualista e consequencialista, assumindo-se a preocupação e o cuidado com o outro, como o modo *de agir assente* numa conduta axiológica alicerçada em valores humanos de justiça e igualdade social.

Mais concretamente, um referencial axiológico que orienta o indivíduo para o bem comum, e particularmente no contexto onde se inserem, para o bem do aluno. Subentende-se assim, haver uma consciência ética que objetiva a ação de realizar o bem (Caetano & Silva (2009).

Em suma, uma ética orientada para os resultados da ação em busca de uma ética do cuidado (Estrela et al., 2008; Noddings, 2001), onde se denota uma preocupação com as necessidades dos alunos sob uma perspetiva prática condizente com o que “eu devo fazer algo” ao invés do “é necessário fazer alguma coisa” (Li & Li, 2020).

Por conseguinte, mais que práticas e conceptualização teóricas sobre a inclusão, assume vital importância, aquando da intervenção docente neste contexto de análise, a necessidade de uma reflexão crítica intencional dessas mesmas práticas e conceções. Uma ponderação de raiz aristotélica de “como devemos viver” para atingir uma “vida boa”.

Por conseguinte, concluímos que esta postura ética e deontológica face a inclusão se materializa naquilo que é o cuidado pelo outro, e que se traduz numa representação de respeito face ao aluno e à sua condição. Ou melhor, procura seguir um referencial axiológico de procura do bem comum, de uma forma geral e o bem dos alunos com NSE, de forma mais particular.

Em suma, esta consciencialização da relevância da ética emerge como pilar central da efetivação da inclusão em EF. Isto, é validação para necessidade de “*Ser Ético*”, anteriormente valorizada por estes docentes e que neste ponto deve ser compreendida como uma característica ímpar do professor de EF inclusivo. Em suma, concluímos que a dimensão ética no contexto inclusivo representa um eixo central essencial das dinâmicas operativas subjacentes à inclusão.

Um outro propósito importante da nossa análise foi procurar compreender de que forma os professores enfrentam os constrangimentos e dificuldades no desenvolvimento de processos inclusivos em EF. Assim, os resultados obtidos e agregadas por nós como determinantes à inclusão, reconhecemos como os principais instrumentos de resposta às dificuldades sentidas: i) formação do professor, particularmente, aquela que é desenvolvida de forma informal entre pares e especialistas; ii) o recurso ao apoio individualizado dos alunos com NSE; iii) a planificação intencional das atividades adaptadas; iv) o suporte e apoio da educação especial; v) a adaptação de atividades, exercícios e materiais; e vi) a organização dos grupos de alunos.

Por último, e objetivando a identificação de boas práticas de inclusão nos contextos da EF, identificamos um conjunto de aspirações que, ao longo do tempo, têm vindo a ser reivindicadas pelos professores de EF como seja: i) mais formação específica em necessidades educativas especiais; ii) a necessidade de apoio pedagógico por um par; iii) redução de número de alunos por turma; e iv) o desporto escolar mais inclusivo que vá para lá das modalidades específicas (Natação Adaptada, Goalball e Boccia) ao encontro do desporto verdadeiramente para todos.

Concludentemente, reconhecemos com este estudo que a inclusão em EF é um processo multifatorial. Efetivamente, o sucesso deste processo tem subjacente a conjugação e interação bem-sucedida de um conjunto de fatores modeladores quer sejam de ordem contextual, isto é, relacionada com o ambiente onde se desenvolve o processo inclusivo, quer de ordem pessoal, mais intimamente relacionada com as características pessoais do próprio professor.

Noutra perspetiva, este estudo, para além do contributo inestimável na compreensão mais alargada do fenómeno da inclusão em EF, concomitantemente, vem contribuir para enrobustecer a necessidade de olharmos para a inclusão sob uma perspetiva bio-psico-socio-axiológica.

Neste processo compreendemos que o professor, com as suas características pessoais e profissionais, é um dos principais catalisadores do fazer acontecer a inclusão em EF. Neste sentido, o perfil do professor de EF inclusivo deve ter reforçados não só os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos subjacentes à educação, de uma forma geral, e à EF, mais particularmente, como também, possuir valores humanos,

éticos e deontológicos que devem caracterizam o seu saber ser, estar e agir face a inclusão, isto é, de uma intencionalidade inclusiva.

A reflexão desenvolvida ao longo do desenvolvimento deste estudo permite-nos, ainda, realçar um conjunto de considerações em relação às potencialidades e limitações do mesmo, mas igualmente apontar algumas direções para futuras investigações.

Deste modo, considerando as suas potencialidades, um primeiro aspeto está relacionado com a pertinência da análise face às escassas reflexões que se têm desenvolvido neste campo de estudo nos últimos anos sob um enfoque multidimensional de análise.

Por outro lado, e face ao atual paradigma escolar vigente, assim como o enquadramento legal que o regula, e na persecução de “como fazer acontecer”, a inclusão em EF pretendemos alavancar a reflexão em torno da temática do perfil do professor de educação física inclusivo que na atualidade tem sido muito pouco estudada. Assim, procuramos realçar a necessidade de se compreender este perfil sob uma perspetiva multidimensional. Isto é, entender que o desempenho docente para a inclusão deve ser compreendido sob uma perspetiva bio-psico-socio-axiológica, onde para lá das dimensões da realização, assumem igual pertinência as dimensões da formação humana, do saber ser e do saber estar, ou seja, da excelência pessoal como resposta à efetivação plena da inclusão escolar. Deste modo, de forma mais concreta outra virtualidade deste estudo situa-se na identificação e valorização que é feita à dimensão humana de ser professor, materializada na ética e a sua intencionalidade em querer fazer acontecer a inclusão como catalisador essencial da inclusão em educação física.

Um outro aspeto relaciona-se com a diversidade dos participantes no estudo. A opção de auscultar não só professores de educação física no ativo, mas igualmente, professores de educação física especialistas em inclusão e professores universitários formadores de professores trouxe-nos, não só maior profundidade e mais riqueza nas informações recolhidas, como também, nos permitiu identificar similitudes e pontos de vista idênticos entre as diferentes experiências como se falassem a uma só voz.

Neste sentido, a triangulação final dos resultados, consequentes de um *design* de investigação misto, onde se aplicaram métodos qualitativos (entrevistas) e quantitativos (questionário) foi algo diferenciador. De facto, realisticamente, a riqueza

de informações obtidas pelas entrevistas, fornecerem-nos uma visão abrangente sobre esta temática que, posteriormente, as entrevistas aprofundaram e, em certa medida, corroboraram de forma mais específica e profunda o salientado pelos resultados do questionário.

Finalmente, ao avaliarmos um grande conjunto de fatores modeladores subjacentes à inclusão em EF, desde o perfil do professor de EF inclusivo às determinantes mais significativas à inclusão neste campo de estudo tentamos fornecer uma perspetiva holística deste fenómeno de investigação. Tal visão, eventualmente, permitir-nos-á, em certa medida, poder fazer a transmissão e generalização destes resultados a outros grupos disciplinares para além da EF.

Adicionalmente, e como é comum aquando de um processo de investigação, no presente estudo, também, encontramos algumas limitações. Uma primeira, no estudo 3, diz respeito ao questionário, que na secção dos dados biográficos não incluímos uma questão para a recolha das informações referentes ao sexo e a idade dos professores respondentes. Embora não tendo implicações para o cumprimento dos objetivos do nosso estudo, a análise destas duas variáveis poderia aportar uma visão mais enriquecedora à análise.

Outro aspeto a referir está relacionado com o vasto conjunto de informações recolhidas ao longo dos 3 estudos e que, tendo em consideração a natureza deste trabalho, não foi possível a sua análise e consideração neste espaço. Face ao exposto, optamos pela análise mais profunda das categorias e resultados mais significativos apurados nos 3 estudos. Esta opção, por seu turno pode configurar-se uma limitação, no sentido que ainda subsistem informações recolhidas que não foram analisadas com maior profundidade.

Numa outra perspetiva, este facto leva-nos à consciencialização, por um lado, da vastidão e complexidade deste campo de estudo, e por outro lado, a necessidade de dar continuidade ao seu estudo.

Chegando a este ponto, recordamos Camus (2016) e o mito de Sísifo, no qual um homem carrega uma enorme pedra até ao cimo de uma montanha, com grande esforço e sofrimento. Quando está perto do topo, a pedra cai e rola pela montanha abaixo. E, novamente, todo o processo se repete por toda a eternidade. Neste sentido, sublinhamos que, pese embora os resultados alcançados aportarem mais conhecimento

para a compreensão da inclusão em educação física, não podemos deixar de sentir um misto de insatisfação (inquietação) e incentivo para aprofundar esta temática. Este sentimento é, porventura, um querer e estímulo para ir mais longe, no futuro, com o desenvolvimento de mais estudos neste âmbito em contexto de realização.

Neste sentido, consideramos pertinente aprofundar o questionário desenvolvido por nós, fazê-lo chegar a mais professores de educação física e analisar de um ponto de vista inferencial as informações recolhidas. Consequentemente, tentar compreender as diferenças, similitudes, face à inclusão entre professores mestres recém-formados e professores licenciados antes do processo de Bolonha. No mesmo sentido, seria pertinente indagar a eventual necessidade, viabilidade de aplicabilidade da implementação da “figura” do professor de educação física inclusivo na realidade escolar tendo em consideração o atual paradigma escolar.

Por último, e face ao hiato que se assiste, consideramos ser importante aprofundar a investigação em torno da ética aplicada à educação ou, mais particularmente, à ética inclusiva em EF. Isto é, perceber quais são as conceções, modelos, tipo de posicionamento dos professores face a esta importante dimensão para a efetivação plena da inclusão.

Para finalizar, procuramos com este estudo trazer mais um contributo à reflexão das práticas numa área que, apesar do paradigma vigente, ainda se reveste de muitas dúvidas, contradição nas práticas e “sede” de informação para a sua compreensão. Mais que receitas feitas, o nosso propósito é estimular à reflexão, a crítica e a interrogação que um trabalho desta natureza deve provocar objetivando, assim, uma intervenção prática mais sustentada e robusta.

Referências Bibliográficas

- Abegglen, H. J., & Hessels, M. G. (2018). Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict swiss school principals', teachers' and student teachers' attitudes towards inclusive education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1(1), 1-24. Obtido de <http://dx.doi.org/10.30436/PAIR18-01>
- AEDEE. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – Recomendações para decisores Políticos*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- AEDEE. (2011). *Formação de professores para a inclusão na Europa – desafios e oportunidades*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- AEDEE. (2012). *Formação de professores para a inclusão: perfil de professores inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Ainscow, M. 2005. Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. Obtido de <http://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-24). Brasília: UNESCO.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2010). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (p. 103-116). Porto: Porto Editora.

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alvárez, A. H., Cabrera, J. M. F., Pérez, P. Á., & Aguilar, D. L. (2019). Revisión de estudios sobre inclusión en educación física. *Acciónmotriz*, 23, 22-29.
- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European journal of special needs education*, 25(2), 199-208. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856251003658710>
- American Association for Physical Activity and Recreation & National Consortium for Physical Education and Recreation for Individuals with Disabilities (2007). *Highly qualified adapted physical education teacher*. Obtido de http://www.aahperd.org/aapar/news/positionpapers/upload/Highly-Qualified-AdaptedPhysical-EducationTeacher_PDF.pdf.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidade e Juízo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.
- Armstrong, F., Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Arnesen, A. L., & Allan, J. (2009). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: Concepts, principles and challenges in teacher education*. Council of Europe.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (217 [III] A). Paris.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barton, L., & Armstrong, F. (Eds.). (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht: Springer.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Bento, J.O. (2007). O desporto como um projeto ético. In Mesquita, R., Rubio, K., Filho, & Todt, N. (Coord.), *Ética e compromisso social nos estudos olímpicos* (pp. 41 - 56). Porto Alegre: Edipucrs.
- Bishop, D. (2008). *An applied research model for the sport sciences*. *Sports Medicine*, 38(3), 253-263.
- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2020). Exploring Future Research in Adaptada Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-14. Obtido de doi: 10.1080 / 02701367.2020.1741500
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(2), 184-205. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-200%. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Booth, T. (2003). Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts. In P. Potts (Ed.), *Inclusion in the city: Selection, schooling and community* (pp. 1-14). London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Braga, L., Taliaferro, A., & Blagrove, J. (2018). Inclusion in the 21st Century: Insights and Considerations for Teacher and Coach Preparation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 42-49. Obtido de <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476938>
- Bredahl, A. M. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40-58. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Brown, K. S., Welsh, L. A., Hill, K. H., & Cipko, J. P. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2087-2094. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.013>
- Caetano, A. P. (2017). Ética e complexidade na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 797-821.
- Caetano, A. P., & Afonso, M. R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, 32(3), 252-259.
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Cale, L. (2010). Becoming a Teacher. In R. Bailey (Ed.). *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools* (pp. 3-14). London: Continuum International Publishing Group.
- Camus, A. (2018). *O mito do Sósisifo*. Porto: Livros do Brasil.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Comprehensive Psychology*, 4(5), 1-9. Obtido de doi: 10.2466/10. IT.4.5.
- Cara, C. (2007). Musical chairs: A case and commentary about creating inclusive educational practices. *The International Journal of the Humanities*, 5(7), 215-222.
- Carneiro, R., Eufrásio, J. C. T., & International Commission on Education for the Twenty-First Century. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

- Castilho, S. (2018). Para uma ética prática da profissão docente. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 217 – 230). Lisboa: Edições 70.
- Ceia, C. (2018). Resiliência e ética profissional dos professores. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 253 – 266). Lisboa: Edições 70.
- Celestino, T. (2019). O Professor de Educação Especial: em busca de um perfil. João Rocha, Luís Menezes, Belmiro Rego, Maria Figueiredo, António Ribeiro, Ana Isabel Silva, Sara Felizardo, Ana Paula Cardoso (Eds.) In *Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7*. Viseu: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Viseu.
- Celestino, T. (2020). Sports ethics as a catalyst for inclusion in adapted sports. Obtido de <https://www.sportanddev.org/en/article/news/sports-ethics-catalyst-inclusion-adapted-sports>
- Celestino, T. & Pereira, A. (2017). Os Valores e a Ética no Desporto Adaptado: uma revisão bibliográfica. *Revista Científica da FPDD*, 3(1), 20-28.
- Celestino, T. & Pereira, A. (2019). Inclusion and Formation of Physical Education Teachers: An Exploratory Study. *Revista Científica da FPDD*, 5(1), 49-54.
- Chong, S., Forlin, C., & Au, M.L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13598660701268585>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175. Obtido de <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>
- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299. Obtido de <https://doi.org/10.1177/0022487104268057>

- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu*. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. Obtido de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, L.M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Que disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu prefeito juízo*. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 6579. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/23478441>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, 79(2), 135-144. Obtido de <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Costa, F.C. (1996). Formação de professores objetivos, conteúdos e estratégias. In F.C. Costa, L.M.Carvalho, M.S. Onofre, J.A. Diniz & C. Pestana, (Org.). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp 9-36). Cruz-Quebrada: FMH.

- Costa, L.C.A., Nascimento, J.V. (2009). O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. *Revista de Educação Física/UEM*, 20(1), 17-24.
- Coutinho, C. P., (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Crawford, S., O'Reilly, R., & Flanagan, N. (2012). Examining current provision, practice and experience of initial teacher training providers in Ireland preparing pre service teachers for the inclusion of students with special education needs in physical education classes. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 23-44.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Cunha, C. (2010). Representação do “bom” professor: o “ bom professor em geral e o” bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Cunha, C. (2010). Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (De Educação Física). Para uma “Nova” Reconceptualização. Viseu: Vislis Editores
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-48.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). *Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.
- Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março. Diário de República, 1ª série -A N.º 60—24 de Março de 2006. Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 92 — 14 de maio de 2014.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 121 — 25 de Junho de 2008.

Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de Setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 8 de Setembro de 2009.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

DePauw, K. P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.135>

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.

Dos Santos, J. M. F. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-14.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2010). *Conclusões da conferência internacional educação inclusiva: um meio para promover a coesão social*. Obtido de <http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-PT.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Physical Education Association. (2003). *Código de Ética e Guia de Boa Prática para a Educação Física*. Sint Amansberg/Gent: EUPEA.

Estrela, M. T. (2003). *O Pensamento ético-deontológico de professores em estudo portugueses*. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.

Estrela, M. T., & Afonso, M. R. (2016). A formação ético-deontológica, parente pobre na formação de professores? *Revista Internacional de Formação de Professores*, 10-34.

- Estrela, M.T. & Caetano, A.P. (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 8(21).
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54-70. Obtido e <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Ferreira, M.S. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, A. A. (2006). *A institucionalização do Karaté: Os Modelos Organizacionais do Karaté em Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco & M. Olinda Evangelista (Org.), *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2015) Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, In CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de educação, pp. 262-277.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 157-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.

- Forlin, C. (2003). Pre-service teacher education: Involvement of students with intellectual disabilities. *International Journal of Learning*, 10, 317-326.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Obtido de <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Galvão, Z. (2002). Educação Física a Prática do Bom Professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 65-72.
- Galveias, M. (1997). Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interacção pedagógica. *Revista da Educação*, 6(2), 43-56.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- González, M. C. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Ed), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- González, A. M., & Gutiérrez, J. L. (2013). *Escuelas Inclusivas Singulares*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 17(2), 144-160. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Greguol, M. Malagodi, B. M. & Carraro, A. (2018). Inclusão de Alunos com Deficiência nas aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista brasileira de educação especial, Marília*, 24(1), 33-44.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. In Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M.(eds.) *Developing Inclusive Teacher Education (97–115)*. London: Routledge.
- Haegle, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273. Obtido de <https://doi.org/doi: 10.1080 / 00336297.2015.105118>
- Haegle, J. A., & Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 425-435. Obtido de <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>
- Haegle, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046>
- Haycock, D., & Smith, A. (2010). Inadequate and inappropriate?: The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National Curriculum Physical Education. *European physical education review*, 16(3), 283-300. Obtido de doi.org/10.1177/1356336X10382975.

- Haycock, D., & Smith, A. (2011a). Still 'more of the same for the more able?' Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, education and society*, 16(4), 507-526. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589647>
- Haycock, D., & Smith, A. (2011b). To Assist or not to Assist? A Study of Teachers' Views of the Roles of Learning Support Assistants in the Provision of Inclusive Physical Education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 835-849. Obtido de doi.org/10.1080/13603110903452325.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. Obtido de <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- Hodge, S. R., Haegele, J., Gutierrez Filho, P., & Rizzi Lopes, G. (2018). Brazilian physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896>
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373. Obtido de <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. Obtido de <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Light, R. (2012). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. London: Routledge.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion. The case of PE and pupils with physical disabilities.

European Journal of Special Needs Education, 25(1), 45–57. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250903450830>

- Jeong, M., & Block, M. E. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(2), 239-246.
- Jung, W. S. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education*, 128(1), 106-113.
- Kearns, H., & Shevlin, M. (2006). Initial teacher preparation for special educational needs: Policy and practice in the North and South of Ireland. *Teacher Development*, 10(1), 25-42. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13664530600587287>
- Ko, B., & Boswell, B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. *Physical Educator*, 70(3), 223.
- Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kruse, S., & Dederig, K. (2018). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19-31. Obtido de <https://doi.org/10.1177/1365480217707835>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. Obtido de <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 28(3), 371-389.

- Leite, C. (2012). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente. Cascais: CERCICA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, 33(3),198-204.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341. Obtido de <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>
- Li, Y., & Li, W. (2020). A Review of Research on Ethic of Care in Physical Education and Physical Activity Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 109-117. doi <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0143>
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perespetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.
- Limbach-Reich, A. (2015). Reviewing the evidence on educational inclusion of students with disabilities: Differentiating ideology from evidence. *International Journal of Youth and Family Studies*, 6(3), 358-378.
- Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., & Shewmake, C. (2017). Exploring challenges in teaching physical education to students with disabilities. *Palaestra*, 31(2).
- Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puigdel·lívols, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 277-297.
- Lytle R., Lavay, B. & Rizzo, T. (2010) What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 40-50. Obtido de <https://doi: 10.1080/07303084.2010.10598433>

- Madureira, I., & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), p.12-16.
- Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: 'an economy of discourses of truth'. *Journal of Education Policy*, 29(6), 774-784. Obtido de <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.887784>
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97. Obtido de <https://doi.org/10.1177/1356336X06060213>
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). 'It's a challenge': Post Primary Physical Education Teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(2), 2-14. Obtido de doi: 10.5507/euj.2018.011
- Miller, M. (2008). What do students think about inclusion? *Phi Delta Kappan*, 89(5), 389-391. Obtido de <https://doi.org/10.1177/003172170808900518>
- Mourinha, L. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores estagiários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(1), 69-82.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- National Association for Sport and Physical Education. (2007) What constitutes a highly qualified physical education teacher? Obtido de <http://www.aahperd.org/naspe/template.cfm?template=position-papers.html>
- Nichols, C., Block, M. E., & Wilson, W. J. (2019). Analysis of graduate programs in adapted physical education in the United States. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 3(2), 47-57. Obtido de <https://doi.org/10.1080/24711616.2018.1535262>
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 - How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 1-13. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 437-451. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nobre, B., & Silva, F. (2016). O perfil do professor de educação física na Perspetiva dos alunos em formação inicial. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 18*(2), 151-166.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching* (99-105). Washington: AERA.
- Nóvoa, A. (1992). A Formação de Professores e Profissão Docente. In, Nóvoa, A. (ed.). *Os professores e a sua Formação* (15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *Nada substitui o bom professor. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación, 350*, 203-218.
- Nunes, F. S. F., Ferreira, H. S., Simões, L. L. F., Ribeiro, M. D. C. M., Campos, A. S., Falcão, C. S. N., & Viana, G. C. (2020). Estudos relacionados à formação continuada de professores de educação física para a inclusão escolar. *Brazilian Journal of Development, 6*(6), 41108-41122.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and motor skills, 106*(2), 637-644. Obtido de <https://doi.org/10.2466/pms.106.2.637-644>
- OCDE (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OCDE Publishing.
- OMS. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Ortega, J. & Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Editora Pirâmide.
- Park, S. S., Koh, Y., & Block, M. (2014). Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palaestra, 28*(1), 42-49.

- Pascual, C. (2006). The initial training of physical education teachers, in Search of the lost meaning of professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69-82. Obtido de <https://doi.org/10.1080/17408980500471110>
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pereira, A. (2002). A excelência profissional em educação Física e Desporto em Portugal: Perfil a partir de sete histórias de vida. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Petkova, A., Kudláček, M., & Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last University year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 89-98. Obtido de <https://doi: 10.5507/euj.2012.010>
- Piletic, C. K., & Davis, R. (2010). A Profile of the Introduction to Adapted Physical Education Course within Undergraduate Physical Education Teacher Education Programs. *ICHPER-SD Journal of Research*, 5(2), 26-32.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Powell, J. J., Edelstein, B., & Blanck, J. M. (2016). Awareness-raising, legitimization or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 227-250. Obtido de <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Hong Kong physical education teachers beliefs about teaching students with disabilities: a qualitative analysis. *Asian Social Science*, 8(8), 1-14. Obtido de <https://doi.org/10.5539/ass.v8n8p3>

- Ramos, C. (2018). Ética profissional e condição docente. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp 231 – 251). Lisboa: Edições 70.
- Rede Europeia das Migrações (2012). Glossário de migração e asilo. Lisboa: SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Richards, G., & Clough, P. (2004). ITE students' attitudes to inclusion. *Research in Education*, 72, 77-86. Obtido de <https://doi.org/10.7227/RIE.72.6>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. Obtido de <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rodrigues, D. (2003a). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003b). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24(25), 73-81.
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em educação inclusiva*. (Vol.2). (pp. 11-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Rodrigues, D. (2015). A Inclusão como Direito Humano Emergente. Borges, M. L., Luísa, C., Martins, M. H. (ed). Livro de Atas I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas. (pp. 6-16).

- Rodrigues, D. (2018). Dimensões éticas da educação inclusiva. In N. Maria Céu Patrão & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 159 – 177). Lisboa Edições 70.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 215-227. Obtido de <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, 41, 41-60.
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333. Obtido de <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>
- Rodrigues, L. L., Ferreira, A. M., & Trindade, A. R. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. Obtido de <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Ruscitti, R. J., Thomas, S. G., & Bentley, D. C. (2017). The experiences of students without disabilities in inclusive physical education classrooms: a review of literature. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(3), 245-257. Obtido de <https://doi.org/10.1080/18377122.2017.1345286>
- Santomé, J. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, L. D. C. (2012). Entrevista com o prof. António Nóvoa. *Educação & Sociedade*, 33(119), 633-645. Obtido de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200016>
- Santos, R., & Pereira, A. (2016). Competências de professores de Educação Física para intervir com alunos com PEA. Um estudo de caso. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, 2(2), 13 -22.

- Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., & Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport Education and Society*, 12(2), 211 -230. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13573320701287536>
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. *Revista de Educação*, 18(2), 5-29.
- Seiça, A. (2014). *Labirintos da justiça na escola: representações e práticas de alunos e professores*. (Tese de Doutorado), Obtido de: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17634/1/ulsd070066_td_Maria_Seica.pdf
- Silva, M. C. (2017). Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Media@ções*, 5(1), 155-170.
- Simons, J., & Kalogeropoulos, K. (2005). Attitudes of primary physical education teachers towards teaching pupils with disabilities. *International Journal of Child and Family Welfare*, 8(2), 114-126.
- Shade, R.A., & Stewart, R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
- Smith, A., & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: A sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 593-607. Obtido de doi: 10.1080/0142569042000252080
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in PE (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609. Obtido de <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>

- UNESCO. (1994). *Dclaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *48ª Conferência Internacional de Educação - Conclusões e Recomendações*. Genebra: IBE
- UNESCO. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU.
- UNICEF. (2013). *The state of the world's children 2013: children with disabilities*. New York: United Nations Children's Fund.
- Van Laarhoven, T.R., Munk, D.D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455. Obtido e <https://doi.org/10.1177/0022487107306803>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. Obtido de <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153. Obtido de [https://doi: 10.1080/17408980802400502](https://doi.org/10.1080/17408980802400502)
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of educational research*, 83(3), 319-356. Obtido de <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. Obtido de <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>

- 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. Obtido de <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1806721>
- Winter, E.C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91. Obtido de <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x>

Anexos

Anexo A - Guião de Entrevista a Professores de Educação Física Especializados em Educação Especial/Educação Física Adaptada

I

Dados Biográficos

Sexo: _____ Idade: _____ Situação e cargo profissionais: _____

Anos de serviço: _____ Ciclo de ensino em que exerce: _____

Ano de conclusão da habilitação para a docência em educação física. _____

Tempo serviço após a especialização em educação especial: _____ anos

Data da entrevista: _____ / _____ / _____

Duração da Entrevista - Início: _____ Final: _____ (_____ horas e _____ minutos)

II

A educação inclusiva

1. O que entende por educação inclusiva no âmbito específico da educação física?
2. A inclusão de crianças e jovens com necessidades de saúde especiais nas aulas de educação física.
 - 2.1. Quais as principais potencialidades/vantagens?
 - 2.2. Quais as principais dificuldades e constrangimentos?
3. Enquanto professor de educação física especialista em educação especial, considera que no contexto da educação física os profissionais compreendem o conceito de diferença e promovem efetivamente o sucesso de todos os alunos? Justifique.

III

O professor inclusivo - Perfil Profissional

4. O que é um professor inclusivo no âmbito da educação física? Justifique.
5. Na sua opinião, como caracteriza o perfil de um bom professor de educação física inclusivo? (*Notas de reflexão: nas dimensões profissional, social e ética; de*

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

6. Quais as competências (indicar os grupos de competências) que em sua opinião devem fazer parte de um bom professor de educação física inclusivo? Justifique.
7. Numa dimensão axiológica (valores humanos), que valores devem caracterizar um professor de educação física inclusivo? Justifique.
8. Considera que um bom professor de educação física é necessariamente um bom professor de educação física inclusivo? Justifique.

IV A formação obtida

9. Considera que após a conclusão da sua licenciatura/mestrado (habilitação para a docência/formação inicial) era detentor de competências para lecionar EF e orientar atividades do desporto escolar com alunos com NSE? Justifique.
 - 9.1. Em que tipo de competências se sentia mais preparado? (indicar os vários grupos de competências) justifique.
 - 9.2. Em que tipo de competências se sentia menos preparado? (indicar os vários grupos de competências) Justifique.
 - 9.3. Porque é que apresentava tais fragilidades? Justifique.
 - 9.4. Na sua opinião considera que a formação que obteve na formação inicial se encontrava adequada para intervir com alunos com “necessidades educativas especiais”?
10. Após a conclusão da sua formação especializada em Educação Especial (pós-graduação, mestrado), era detentor de competências para lecionar EF com alunos com NSE? Justifique.
 - 10.1. Em que tipo de competências se sentia mais preparado comparativamente à sua formação inicial? (indicar os vários grupos de competências) Justifique.
 - 10.2. Em que tipo de competências se sentia menos preparado? (indicar os vários grupos de competências) Justifique.
 - 10.3. Porque é que apresentava tais fragilidades? Justifique.

V

A formação contínua – qualidade/adequação das ações / eventos

11. No seu entender, atualmente considera que as ações de formação contínua para professores de educação física se encontram ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva e os formandos saem efetivamente melhor preparados para intervir neste contexto da educação física e desporto escolar? Justifique.
12. Em seu entender, o que deve ser mudado, que medidas propõe, para que os eventos de formação continua se encontram mais ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva e que os formandos saiam melhor preparados para intervir neste contexto da educação física? Justifique.

VI

A formação inicial/A formação pós-graduada – qualidade/adequação dos cursos

13. No seu entender, atualmente considera que os currículos dos cursos de formação pós graduada de professores de educação física (habilitação para a docência) se encontram ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva e os formandos saem efetivamente preparados para intervir neste contexto da educação física e desporto escolar? Justifique.
14. Em seu entender o que deve ser mudado, que medidas propõe, para que os cursos de formação pós-graduada se encontram mais ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva e que os formandos saiam melhor preparados para intervir neste contexto da educação física e desporto escolar. Justifique.

VII

Intervenção didática - metodológica

15. Enquanto professor de educação física especialista em educação especial identifique e caracterize as estratégias mais adotadas pelos professores de educação física para efetivar a integração/inclusão/participação de alunos com NSE nas aulas de educação física.

16. Enquanto professor de educação física especialista em educação especial, quais os maiores constrangimentos sentidos pelos professores de educação física nas suas práticas letivas e se podem configurar importantes barreiras à participação e inclusão de alunos com NSE nas aulas de educação física? Justifique (*Notas de reflexão: materiais; logísticos; apoio especializado; formação; ...*)
17. De que forma, no seu quotidiano escolar são ultrapassados esses constrangimentos, barreiras e dificuldades, pelos professores de educação física, para promover uma resposta inclusiva nas aulas de educação física? Justifique.
18. No seu quotidiano escolar que tipo de adaptações observa serem aplicadas com maior frequência pelos professores de educação física aquando a lecionação de aulas de educação física com alunos com NSE? (*Notas de reflexão: adaptações materiais; organização das aulas; exercícios/atividades; regulamentos; estratégias; ... formas de participação dos alunos.*)
19. Enquanto professor de educação física especialista em educação especial que medidas propõe para que no futuro a Educação Física e os seus profissionais, possam vir a desempenhar um maior papel na escola inclusiva? Justifique.

O que gostaria acrescentar sobre a temática da escola inclusiva e a temática da formação de professores de educação física inclusivo e o seu perfil para de desempenho?

Anexo B – Guião de Entrevista a Professores Universitários Formadores de Professores de Educação Física

I

Dados Entrevistado

Sexo: _____ Idade: _____ Situação e cargo profissionais: _____

Anos de serviço: _____ Ciclo de ensino em que exerce: _____

Disciplinas que leciona: _____ (No âmbito do mestrado em EF)

Data da entrevista: _____ / _____ / _____

Duração da Entrevista - Início: _____ Final: _____ (_____ horas e _____ minutos)

II

A formação inicial – qualidade/adequação dos cursos

1. O que pensa sobre o atual modelo de formação (inicial) de professores de Educação Física face ao atual paradigma da diversidade e multiculturalidade associadas à perspetiva da escola inclusiva? Justifique.

(Notas de reflexão Instituições de formação, instituições de ensino superior: respetivos planos de estudos, nº de unidades curriculares, número de horas, seus objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, etc.)

2. Em seu entender, estão os currículos dos cursos que habilitam para a docência em educação física ajustados ao atual paradigma da diversidade e multiculturalidade associadas à perspetiva da escola inclusiva? Justifique.

(Notas de reflexão: nº de unidades curriculares, número de horas, seus objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, etc.)

2.1. Que aspetos poderiam ser ainda melhorados?

3. Quais as dimensões da formação devem ser valorizadas para formar um professor de educação física inclusivo? Justifique.

(Notas de reflexão dimensão curricular; pedagógica/didática; formação humana-ética).

III

A formação contínua especializada – qualidade/adequação das ações

4. No seu entender, a formação contínua para professores de EF encontra-se ajustada ao atual paradigma da escola inclusiva? É adequada, em termos de quantidade (disponibilidade) e qualidade? Justifique.

(Notas de reflexão: instituições de formação, tipos e número de eventos formativos (congressos, seminários, ações de formação, etc), respetivo número de horas, seus objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, etc.)

5. Em seu entender o que deve ser mudado, que medidas propõe, para que a formação contínua, ou esses processos formativos se encontrem mais ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva de modo a que os formandos saiam melhor preparados para intervir neste contexto da educação física e desporto escolar. Justifique.

IV

O professor inclusivo – Perfil Profissional

6. Onde e quando deve ser feita a capacitação/formação específica (formação inicial, formação pós-graduada, formação contínua) de modo a preparar bem os professores de educação física para o atual paradigma da diversidade e da escola inclusiva? Justifique.

7. Vários estudos portugueses apontam que os professores revelam dificuldades e limitações em dar uma resposta efetiva e assertiva ao processo de inclusão de alunos com NSE nas aulas de educação física e desporto escolar.

7.1. Quais as razões que as poderão justificar?

7.2. Que medidas propõe para se altera essa situação?

8. Enquanto formador de professores de Educação Física, quais as competências que devem ser mais evidenciadas por um bom professor de Educação Física inclusivo? Justifique.

(Notas para a reflexão: competências científicas; pedagógica; prática (intervenção); humana; social; moral; valores; crítica; reflexiva).

9. Na sua opinião, como caracteriza o perfil de um bom professor de educação física inclusivo? (Notas de reflexão: nas dimensões profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.)

O que gostaria acrescentar sobre a temática da escola inclusiva e a temática da formação de professores de educação física inclusivo e o seu perfil para de desempenho?

Anexo C – Questionário À procura do Professor de Educação Física Inclusivo

07/06/2021

À procura do Professor de Educação Física Inclusivo

À procura do Professor de Educação Física Inclusivo

Caro(a) colega,

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado, na especialidade de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu.

Assim, solicitamos-lhe algumas opiniões pessoais/profissionais sobre a problemática que envolve a formação e o perfil do professor de Educação Física inclusivo com base no atual paradigma da diversidade e multiculturalidade associadas à perspetiva da escola inclusiva.

As suas opiniões serão fundamentais para a realização bem-sucedida desta pesquisa. As respostas que tiver a gentileza de nos ceder são absolutamente confidenciais. O seu nome ou qualquer outro tipo de dados pessoais ou profissionais não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local. Ninguém terá acesso a estes dados, para além do investigador. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim indicado.

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade, reportando-se unicamente à sua prática quotidiana e à forma como percebe a esta problemática partindo da sua própria experiência.

INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO

Num primeiro momento pretendemos recolher algumas informações de caráter biográfico e de natureza profissional.

Na segunda parte irá encontrar questões que, na globalidade, são de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, com a máxima atenção, as várias afirmações que lhe são colocadas e INDICAR O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA, assinalando COM UM X na opção QUE MELHOR SE ADEQUE À SUA OPINIÃO seguindo a seguinte escala:

- 1- Sem opinião
- 2- Totalmente em desacordo
- 3- Desacordo
- 4- De acordo
- 5- Totalmente de acordo

De igual forma irá encontrar, também, algumas questões de resposta livre nas quais SOLICITAMOS QUE ESCREVA a sua sincera opinião acerca das questões que lhe são colocadas.

NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O(A) IDENTIFIQUE.

2- Dados Biográficos

1. Ano de conclusão da habilitação para a docência em educação física:

2. Tempo serviço em anos:

3. Instituição de que o(a) habilitou para a docência em educação física:

4. Qual o grau académico que possui?

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

5. Nível de ensino que leciona?

Marcar tudo o que for aplicável.

- 1º Ciclo
 2º Ciclo
 3º Ciclo
 Secundário

6. Já trabalhou com alunos com necessidades especiais?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. Se assinalou "Sim" indique-nos as áreas de deficiência.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Motor
 Intelectual
 Sensorial

8. É portador de alguma deficiência ou tem alguma familiar nesta condição?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. Possui alguma formação específica (inicial ou complementar) em necessidades especiais? Se sim qual a designação?

10. Em quais áreas de deficiência sentiu/sente maiores dificuldades?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Motora
 Intelectual
 Sensorial
 Não senti dificuldades.

A Educação Inclusiva

11. Entendo a inclusão de alunos com necessidades especiais como um desafio educativo e estou apto (a) a enfrentá-lo.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

12. Os alunos com necessidades especiais devem estar incluídos nas aulas de educação física regulares.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

13. Acredito que a deficiência é, principalmente:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Sem opinião	2- Totalmente em desacordo	3- Desacordo	4- De acordo	5- Totalmente de acordo
Uma tragédia pessoal;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um fardo que a sociedade deve suportar;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um facto da vida que pode acontecer a qualquer um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Considero a diversidade dos alunos na escola, particularmente nas aulas de educação física, um aspeto positivo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

15. Creio que existem, na atualidade, condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva no contexto da educação física escolar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

16. Sempre que possível prefiro sempre lecionar turmas com alunos com necessidades especiais.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

17. A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física pressupõe uma tarefa e esforço adicional para o(a) professor(a) de educação física.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

18. Facilmente consigo ajustar as minhas práticas para que em contexto de aula consiga dar resposta a todos os alunos sem exceção.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

19. Numas breves palavras descreva o que entende por inclusão nas aulas de educação física?

20. Assinale quais as principais dificuldades e constrangimentos que sente ao lecionar com alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Materiais;
- Logísticas (espaços);
- Apoios especializados;
- Apoio institucional (ex. direção, ...);
- Falta de formação específica/especializada;
- Falta de formação didática/metodológica;
- Dificuldades na diferenciação pedagógica;
- Dificuldades em adaptar as tarefas/conteúdos a ensinar;
- Inexistência / indisponibilidade de espaços de debate informal.

Outra: _____

21. Atendendo às dificuldades que sente de que forma ultrapassa esses constrangimentos e barreiras?

4- Perfil Profissional -Professor Inclusivo

22. Indique o grau de importância que atribui a cada uma das seguintes dimensões do perfil do professor inclusivo:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Sem opinião	2- Totalmente em desacordo	3- Desacordo	4- De acordo	5- Totalmente de acordo
Valorização da formação contínua como base do processo de desenvolvimento profissional;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão sobre as práticas;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de trabalhar/cooperar com outros profissionais;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competência para implementar metodologias de ensino eficazes em turmas heterogêneas;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização da diversidade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de apoiar todos os alunos sem exceção;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceitar a diferença;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidade para promover a aprendizagem académica, social e emocional de todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Indique o grau de relevância que dá a cada uma das seguintes características do professor de educação física aquando a sua intervenção com alunos com necessidades especiais:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Sem opinião	2- Totalmente em desacordo	3- Desacordo	4- De acordo	5- Totalmente de acordo
Conhecer cientificamente a matéria que ensina;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominar pedagogicamente a matéria que ensina;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer o currículo e a avaliação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuir um vasto reportório de habilidades de ensino e competência técnica de ensino;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetivar a aprendizagem de qualidade nos alunos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procurar a atualização constante por forma a melhor intervir;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter espírito crítico sobre o seu desempenho e capacidade de se reajustar;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a sua ação profissional sob valores éticos e morais;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperar com os pares e demais profissionais;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser criativo na	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

resolução dos problemas;

Saber comunicar com os alunos com necessidades especiais e outros que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem;

Ter um conhecimento dos alunos e das suas reais capacidades funcionais.

24. Considera que um bom professor de educação física é necessariamente um bom professor de educação física inclusivo? Justifique.

Valores e Ética para a Inclusão

25. Considero que face à diversidade e à inclusão os professores de educação física têm uma atitude positiva.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Sem opinião Totalmente de acordo

26. O meu trabalho implica uma responsabilidade ética particular face aos alunos com necessidades especiais.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

27. O meu trabalho deve ter como preocupação o bem do outro.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

28. Reflito sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os seus efeitos nas decisões tomadas e o seu impacto na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

29. A minha atitude, os meus valores e conduta pessoal têm influência significativa no sucesso e na inclusão de alunos com necessidades especiais nas minhas aulas.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

30. Indique qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes valores para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Sem opinião	2- Totalmente em desacordo	3- Desacordo	4- De acordo	5- Totalmente de acordo
Um direito humano;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um direito à participação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um direito à aprendizagem;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um direito à equidade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um direito à igualdade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um direito à autodeterminação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um direito à integração.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5- Formação obtida

Formação obtida

31. Considera que após a conclusão da sua licenciatura/mestrado (habilitação para a docência em educação física) era detentor(a) de competências para lecionar educação física a alunos com necessidades especiais?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

32. Em que tipo de competências se sentia mais preparado(a):

Marcar tudo o que for aplicável.

	Coluna 1
Conhecimentos dos fins e valores educativos;	<input type="checkbox"/>
Conhecimento do contexto educativo;	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos sobre os alunos e as suas características;	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos pedagógicos;	<input type="checkbox"/>
Conhecimento da matéria de ensino;	<input type="checkbox"/>
Conhecimento curricular;	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos dos conteúdos pedagógicos dos conteúdos;	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos didáticos;	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos metodológicos;	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos sobre os objetivos da educação física.	<input type="checkbox"/>

Formação inicial – qualidade/adequação dos cursos

33. Na sua formação inicial teve alguma unidade curricular que o levasse ao contacto com pessoas com necessidades especiais?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

34. Na sua opinião considera que a formação que obteve na formação inicial se encontrava ajustada para intervir com alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Sem opinião Totalmente de acordo

35. Acha que atualmente nos cursos que habilitam para a docência em educação física, os formandos saem efetivamente preparados para intervir no contexto da escola inclusiva?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Sem opinião Totalmente de acordo

36. Em seu entender o que deve ser mudado, que medidas propõe, para que os cursos de formação de professores de educação física se encontrem mais ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva e que os formandos saiam melhor preparados para intervir com alunos com necessidades especiais?

Formação contínua – qualidade/adequação das ações/eventos

37. Considera que após a conclusão da sua formação contínua é detentor(a) de competências para lecionar educação física com alunos com necessidades especiais?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

38. Ao longo da sua carreira profissional já realizou formação contínua ou especializada no âmbito das necessidades especiais?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Workshops/Ações/Cursos de formação
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Não realizei

39. Acha que a formação contínua disponibilizada no âmbito da inclusão de alunos com necessidades especiais em educação física responde às suas necessidades de formação para intervir com alunos com necessidades especiais?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Sem opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

40. Indique de 3 a 5 motivos que o(a) levaram ou levariam a efetuar formação no âmbito das necessidades especiais.

6- Intervenção didática - metodológica

41. Indique as adaptações que mais frequentemente utiliza nas aulas de educação física com alunos com necessidades especiais:

Marcar tudo o que for aplicável.

	Coluna 1
Adaptações de materiais/equipamento (ex: alterar dimensão, cor, textura, peso do material);	<input type="checkbox"/>
Organização dos grupos de alunos;	<input type="checkbox"/>
Adaptação de exercícios/atividades (simplificar, ...);	<input type="checkbox"/>
Adaptação de regulamentos (ex: permitir 2 toques consecutivos, não permitir defesa individual; ...);	<input type="checkbox"/>
Adaptar as formas de participação dos alunos nas tarefas (ex: auxiliar, árbitro, ...);	<input type="checkbox"/>
Contexto da tarefa (exemplos: condicionar o espaço ambiente; baixar a rede, alterar o número de jogadores);	<input type="checkbox"/>
Instrução e de transmitir a mensagem (usar a demonstração e pistas de natureza visual, esquemas ou condução de gesto).	<input type="checkbox"/>

42. Que medidas propõe para que no futuro a educação física, o desporto escolar e os seus profissionais, possam vir a desempenhar um maior papel na escola inclusiva? Justifique.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários