

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

TRAINING PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR INCLUSION: REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY TEACHERS

Tadeu Celestino 

Agrupamento de Escolas de Nelas, ESE-IPV
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI) – IPV
Viseu, Portugal
tita2323@hotmail.com

Antonino Pereira 

Escola Superior de Educação de Viseu, ESE-Viseu
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI) – IPV
Viseu, Portugal
apereira@esev.ipv.pt

Esperança Ribeiro 

Escola Superior de Educação de Viseu, ESE-Viseu
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI) – IPV
Viseu, Portugal
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Resumo. A diversidade, complexidade e intensidade das situações sociais da atualidade exige da escola, e muito particularmente dos professores, respostas assertivas e diversificadas. Não obstante, reconhece-se alguma unanimidade científica para a existência de constrangimentos vários, sentidos e relatados pelos professores de educação física (EF) no que concerne à sua competência para a implementação de processos inclusivos nas respetivas aulas. Face ao exposto é cada vez mais pertinente resgatar a reflexão sobre a formação do professor de EF 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 esta investigação teve como objetivo o estudo das representações que se encontram associadas à formação de professores de EF para a inclusão. Desenvolvido sob o paradigma interpretativo, o estudo teve como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada aplicada a um grupo de 3 professores universitários de 4 instituições universitárias portuguesas com formação de professores de EF. Este grupo de docentes apresentava uma média de idades de $53 \pm 13,49$ anos e 20 ± 19 anos de serviço docente universitário. Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008). Os resultados identificam a necessidade de modelar as dimensões: i) da formação inicial, particularmente no que concerne aos constrangimentos, às estratégias para a inclusão em EF e às abordagens de formação e capacitação; ii) do perfil do Professor de educação física Inclusivo, realçando-se a formação humana e ética, a motivação, o domínio das competências técnicas, os conhecimentos específicos da deficiência, o conhecimento científico multidisciplinar, a capacidade de adaptabilidade e ser um promotor/facilitador de inclusão; iii) da formação contínua, onde se destacam as razões para a participação e não participação; iv) das aspirações para a formação inicial, reconhecendo-se a necessidade do desenvolvimento da formação prática em contexto real, da existência de unidades curriculares de longo prazo e a necessidade da prática pedagógica orientada em contexto real.

Palavras-chave: formação de professores; inclusão em educação física; ética inclusiva; perfil do professor de educação física inclusivo.

Abstract. The diversity, complexity and intensity of current social situations demand from the school, and particularly from the teachers, assertive and diversified responses. Nevertheless, there is some scientific unanimity regarding the existence of various constraints, felt and reported by physical education teachers (PE) regarding their competence to implement inclusive processes in their classes. Given the above, it is increasingly pertinent to revisit the reflection on inclusive PE teacher training, particularly at the level of organization and structuring of curricula, with regard to the development of skills to intervene with students with disabilities in the training of PE teachers. Thus, this investigation aimed to study the representations that are associated with the training of PE teachers for inclusion. Developed under the interpretive paradigm, the study used a semi-structured interview applied to a group of 3 university professors from 4 Portuguese university institutions with PE teacher training as a data collection instrument. This group of professors had an average age of 53 ± 13.49 years and 20 ± 19 years of university teaching service. Data was submitted to the content analysis technique (Bardin, 2008). The results identify the need to model the dimensions: i) of initial training, particularly with regard to constraints, strategies for inclusion in PE and training and training approaches; ii) the profile of the Inclusive Physical Education Teacher, emphasizing human and ethical training, motivation, mastery of technical skills, specific knowledge of disability, multidisciplinary scientific knowledge, adaptability and being a promoter/facilitator of inclusion; iii) continuous training, where the reasons for participation and non-participation are highlighted; iv) the aspirations for initial training, recognizing the need to develop practical training in a real context, the existence of long-term curricular units and the need for guided pedagogical practice in a real context.

Keywords: teacher training teacher; inclusion in physical education; inclusive ethics; profile of the inclusive physical education teacher.

INTRODUÇÃO

Assiste-se em Portugal, 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 EF consideram não estarem devidamente preparados para desenvolver processos de inclusão de alunos com necessidades de saúde especiais (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 formação 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 consequente 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 (Rodrigues, 2003; Jeong & Block, 2011).

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. Ou seja, 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 “quê” da deficiência, ao invés de “como” incluir alguém com incapacidade nas atividades físicas e desportivas (Braga, Taliaferro, & Blgrave, 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. Importa referir que, em resposta ao desiderato da homogeneização europeia e à necessidade de respostas mais assertivas e capazes à crescente complexidade dos problemas educativos, em Portugal e a habilitação profissional para a docência em EF, apenas é

conferida aos titulares de grau de mestre (Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário).

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 perspetivas e orientações existentes a este respeito, e que na sua perspetiva 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 EF? 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 recuperar o debate sobre a formação do professor de EF 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 que se encontram associadas à formação de professores de EF 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 abranger as diversas temáticas inerentes à problemática que orbita em torno da formação de professores de EF 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.

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 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 vieram a 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 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 que se encontram subjacentes e caracterizam os processos de formação e capacitação de professores de EF 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 evidenciadas.

Formação Inicial

Nesta categoria incluímos todos os aspetos identificados com a formação inicial dos 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 de educação física.

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 EF para a inclusão.

Tabela 1. Categorias relacionadas com a formação inicial dos professores de educação física

Categoria	Subcategoria	n	%n	
Formação inicial	Constrangimentos	Temporais	13	19
		Défices de conhecimentos específicos	9	13
		Défices de prática pedagógica em contexto real	8	11
		Dificuldades Organizacionais	7	10
	Estratégias para a inclusão em E.F.	Sensibilização para a inclusão	11	16
		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, o desenvolvimento assertório de competências de intervenção e desenvolvimento de processos inclusivos em EF. 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 EF.

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 EF 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 horárias 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 EF adaptada (Jerónimo 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.

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 termos 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 nós 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 EF, 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 EF 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 EF. 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, por sua vez 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 EF (Pedersen, Cooley, & Hernandez, 2014; Piletic, & Davis, 2010), e consequente sucesso dos processos inclusivos em contexto de EF (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; Piletic & Davis, 2010; Pedersen, et al., 2014).

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 EF

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 (Black, 2011), 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 EF 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 acabamos de abordar, que é eles perceberem, claro, que nós não queremos que as pessoas façam as coisas obrigadas. Nós não queremos que os professores de EF estejam a fazer nada obrigados, porque se o fazem, assim, não vão fazer bem as coisas. Mas é importante que eles percebam que tem de o fazer, a legislação obriga-os e as coisas estão nesse sentido. É explicar-lhes que devem fazê-lo. 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 Decreto-lei 54, de 2008, eles estão lá, mesmo em cadeira de rodas, estão lá na aula de EF e, normalmente mesmo naqueles casos mais problemáticos de medidas adicionais, eles podem não ir às aulas e não sei quê, mas às aulas de EF 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 EF.

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 perspectiva 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 EF 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 EF 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 EF 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 EF e a qualquer professor de EF, 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 EF. 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 (Black, 2011), como referencial operacional da materialização das práticas inclusivas no seio das atividades letivas da EF.

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 perspectiva mais prática, ainda que a abordagem não seja prática. (Professor 2)

Com efeito, o Inclusion Spectrum (Black, 2011), 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, perspectivas 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,

2011; 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 2. Dimensões do Perfil do Professor de Educação Física Inclusivo.

Categorias	Subcategorias	n	%	
Perfil do Professor de educação física Inclusivo	Formação humana	6	10	
	Ética	Valores Inclusivos	6	10
		Valores de ética inclusiva	8	13
	Promotor/Facilitador de inclusão	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 EF 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 perspetiva, 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; iv) ter um elevado grau de motivação para fazer acontecer; v) possuir conhecimentos específicos da deficiência; vi) o domínio das competências técnicas, materializado no conhecimento científico multidisciplinar; e vii) 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 EF com vista ao desenvolvimento de processos inclusivos.

A parte humana, que eu acho muito importante, a parte dos valores e ... (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 (Cunha, 2010; EADSNE, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; Celestino, 2019). 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 compartilhada 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 EF 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, perspetiva-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 consequentemente 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 perspetiva 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 EF 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 EF 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 um conjunto de adjetivos que crianças com necessidades especiais usaram para descrever a sua experiência nas aulas de EF. Então eu tenho uma coluna que tem uma experiência positiva nas aulas de EF 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 EF 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 praxis do professor de EF inclusivo aquando da sua intervenção.

A questão do profissional de EF 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 incutir 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 partilhada 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 EF 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 incutir 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 EF. 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 EF, 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 EF inclusivo é precisamente a intencionalidade em querer fazer acontecer a inclusão tanto na aula de EF 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 EF 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 EF, em ações de formação contínua dos professores.

Tabela 3. Categorias relacionadas com Formação Contínua.

Categorias	Subcategorias	Subcategorias	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 perceção 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 EF, 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 EF inclusiva é a obtenção de créditos formativos, e assim cumprirem os requisitos para a progressão na carreira docente.

A maior parte dos professores não querem saber o que vão aprender, aquilo que lhes interessa é o número de créditos. Porque segundo o que os professores nos dizem "...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 ao 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 EF. 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 EF inclusiva mais particularmente.

Quando vou às escolas, quando estou com os professores de EF 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 EF, 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 Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência 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 consequentemente 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 analisaremos o desenvolvimento da formação prática em contexto real de forma mais detalhada.

Tabela 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 educação física 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.

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 conosco e na minha opinião isso é o principal. (Professor 1)

Efetivamente, uma intervenção de sucesso no contexto da inclusão em EF 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 EF 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 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, 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 EF inclusivo mais particularmente.

Assim, reconhece-se a 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 EF inclusivo.

Por outro lado, identifica-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 EF 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, os resultados desta investigação motiva-nos para a realização de futuras pesquisas, nomeadamente responder às seguintes interrogações: qual é o impacto do atual modelo de capacitação de professores de EF 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 ainda para o aprofundamento do estudo em torno do perfil do professor de EF inclusivo e, deste modo, para contribuir para um maior sucesso da inclusão no contexto da EF.

REFERÊNCIAS

- Aristóteles, (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Black, K. (2011). Coaching Disabled Children. In *Coaching Children in Sport*, I. Stafford (Ed.), 197–212. London: Routledge.
- Black, K., & Stevenson, P. (2011). *The inclusion spectrum*. Obtido de: <http://www.sportdevelopment.info/index.php/browse-all-documents/748-the-inclusion-spectrum>
- 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. <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. <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/](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. <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 interacção 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. <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. <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. <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. <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. <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. <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. <https://doi.org/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. <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. <https://doi.org/10.1080/13603110701237472>
- Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puigdellívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Agora 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. <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. <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). <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), 51-62. <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. <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.
- 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. <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. <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. <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