

## Determinantes para uma Educação Física Inclusiva: percepção de um conjunto de professores especialistas em inclusão

### Determinants for an Inclusive Physical Education: perception of a group of specialist teachers in inclusion

### Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión

Antonino Manuel Almeida Pereira, Tadeu Ferreira de Sousa Celestino, Esperança do Rosário Jales Ribeiro  
Polytechnic Institute of Viseu (Portugal)

**Resumo.** Pese embora a crescente literatura em torno da problemática da inclusão em educação física (EF), é ainda pertinente desenvolver abordagens que procurem compreender holisticamente, o ponto de vista de professores EF especialistas em inclusão, sobre as determinantes e barreiras subjacentes à inclusão. Neste sentido, o objetivo deste estudo exploratório foi o de identificar e caracterizar as determinantes positivas e barreiras subjacentes a uma EF inclusiva, sob o ponto de vista de um conjunto de docentes de EF especialistas em inclusão da região centro de Portugal. Desenvolvido sob o paradigma interpretativo de análise, o estudo teve como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada aplicada a um grupo de sete professores de EF, mestres em educação especial no domínio cognitivo e motor ou em EF adaptada, com uma média de idades de  $49 \pm 4,7$  anos, com  $24 \pm 6,29$  anos de serviço sendo que destes  $13 \pm 5,1$  anos de serviço são como especialistas em inclusão em EF. Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos assinalam, primeiramente, as determinantes positivas para a inclusão subdivididas em: determinantes pessoais associadas com a necessidade da valorização do aluno e as vivências anteriores; e as determinantes contextuais relacionadas com a influência do grupo/turma, da partilha de informação entre pares e o apoio individualizado. Num segundo nível de influência, identificam-se as barreiras à inclusão, relacionadas com: os défices na formação inicial específica; os défices na formação contínua específica e as atitudes negativas. Em suma, infere-se que o sucesso da inclusão em EF está, intimamente, dependente da intencionalidade operante do professor de EF, bem como, da sua ação modeladora do contexto na mitigação das barreiras subjacentes.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar, educação inclusiva, educação física adaptada, formação de professores, inclusão em educação física.

**Abstract.** Despite the growing literature around the issue of inclusion in physical education (PE), it is still relevant to develop approaches that seek to holistically understand the point of view of PE teachers who are specialists in inclusion on the determinants and barriers underlying inclusion. In this sense, the objective of this exploratory study was to identify and characterize the positive determinants and barriers underlying an inclusive PE, from the point of view of a group of PE teachers who are specialists in inclusion. In this sense, the objective of this exploratory study was to identify and characterize the positive determinants and barriers underlying an inclusive PE, from the point of view of a group of PE teachers specializing in inclusion from the central region of Portugal. Developed under the interpretative paradigm of analysis, the study used a semi-structured interview applied to a group of seven PE teachers, masters in special education in the cognitive and motor domain or in adapted PE, with an average age of  $49 \pm 4.7$  years, with  $24 \pm 6.29$  years of service, of which  $13 \pm 5.1$  years of service are as specialists in PE inclusion. Data were submitted to the content analysis technique. The results obtained indicate, firstly, the positive determinants for inclusion, subdivided into: personal determinants associated with the need to value the student and previous experiences; and contextual determinants related to group/class influence, peer-to-peer information sharing and individualized support. At a second level of influence, barriers to inclusion are identified, related to: deficits in specific initial training; deficits in specific continuing training and negative attitudes. In short, it is inferred that the success of inclusion in PE is intimately dependent on the operating intentionality of the PE teacher, as well as on his/her action that shapes the context in mitigating the underlying barriers.

**Keywords:** School inclusion, inclusive education, adapted physical education, teacher training, inclusion in physical education.

**Resumen.** A pesar de la creciente literatura en torno al tema de la inclusión en educación física (EF), aún es relevante desarrollar enfoques que busquen comprender de manera integral el punto de vista de los profesores de EF especialistas en inclusión, sobre los determinantes y las barreras que subyacen a la inclusión. En este sentido, el objetivo de este estudio exploratorio fue identificar y caracterizar los determinantes positivos y las barreras que subyacen a una EF inclusiva, desde el punto de vista de un grupo de profesores de EF especializados en inclusión de la región centro de Portugal. En este sentido, el objetivo de este estudio exploratorio fue identificar y caracterizar los determinantes positivos y las barreras que subyacen a una EF inclusiva, desde la perspectiva de un grupo de docentes de EF especialistas en inclusión. Desarrollado bajo el paradigma interpretativo de análisis, el estudio utilizó una entrevista semiestructurada aplicada a un grupo de siete docentes de EF, maestros en educación especial en el dominio cognitivo y motor o en EF adaptada, con una edad promedio de  $49 \pm 4,7$  años, con  $24 \pm 6,29$  años de servicio, de los cuales  $13 \pm 5,1$  años de servicio son especialistas en inclusión de PE. Los datos fueron sometidos a la técnica de análisis de contenido. Los resultados obtenidos indican, en primer lugar, los determinantes positivos para la inclusión, subdivididos en: determinantes personales asociados a la necesidad de valorar al estudiante y las experiencias previas; y determinantes contextuales relacionados con la influencia del grupo/clase, el intercambio de información entre pares y el apoyo individualizado. En un segundo nivel de influencia, se identifican barreras a la inclusión, relacionadas con: déficits en la formación inicial específica; déficits en formación continua específica y actitudes negativas. En definitiva, se infiere que el éxito de la inclusión en EF depende íntimamente de la intencionalidad operativa del docente de EF, así como de su acción moldeadora del contexto en la mitigación de las barreras subyacentes.

**Palabras clave:** Inclusión escolar, educación inclusiva, educación física adaptada, formación docente, inclusión en educación física.

Fecha recepción: 21-05-22. Fecha de aceptación: 18-10-22

Tadeu Ferreira de Sousa Celestino

titta2323@hotmail.com

## 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 percepção positiva dos indivíduos face às pessoas com deficiência e que algumas investigações no âmbito da educação física (EF) escolar têm recentemente vindo a identificar (Campos et al., 2015).

Efetivamente, pelas suas características, dinâmicas e valores inerentes, a disciplina de 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 nem linear reconhecendo-se a existência de vários facilitadores e constrangimentos de diversa ordem que desempenham um papel preponderante na efetivação assertiva deste desiderato social (Haegele et al., 2018; Shields & Synnot, 2014).

Neste sentido, e considerando à diversidade de fatores subjacentes ao processo inclusivo (Pocock & Miyahara, 2018), observa-se na literatura da EF 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: i) a formação (pessoal e académica) do professor de EF; e ii) os aspetos contextuais que envolvem todo o processo inclusivo em si.

No que concerne à formação, identifica-se a existência de um grande consenso científico sobre o seu impacto preponderante para a promoção da inclusão sendo que a mesma pode concorrer de forma positiva ou negativa neste processo.

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

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 EF (Hutzler et al., 2005; Tripp & Rizzo, 2006); iv) a qualidade da formação académica e prática em contexto (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação com Necessidades Especiais (AE-DENE), 2010; Kodish et al., 2006); v) o tipo e grau de deficiência (Casebolt & Hodge, 2010; Obrusnikova, 2008; Tripp & Rizzo, 2006) e vi) o contexto escolar (Rischke et al., 2017).

Por outro lado, a formação académica, também se tem configurado como um fator determinante da inclusão em EF. Com efeito, as evidências têm destacado que os défices de formação específica e a impreparação, que muitos docentes 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 et al., 2019; Santos & Pereira, 2016; Pocock & Miyahara, 2018; Rekaa et al., 2019).

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

No mesmo sentido, alguns estudos identificam como determinantes as conceções e percepção, por vezes erróneas, desenvolvidas pelos diversos elementos do contexto próximo (pais, funcionários, colegas ...) face à diferença e a diversidade (Shields & Synnot, 2016; Van Engelen et al., 2021). Numa outra perspetiva, reconhece-se também, a influência e o impacto do desenvolvimento intencional de programas e projetos de atividade física e desportiva para a inclusão (Shields & Synnot, 2016).

Não obstante estas evidências, o facto é que, as linhas de investigação objetivando a identificação e análise dos fatores determinantes, assim como, as barreiras subjacentes aos processos inclusivos em EF têm sido pouco exploradas (Haegele et al., 2018) muito particularmente sob o ponto de vista dos professores de EF especialistas em inclusão. Assim, este estudo exploratório teve como propósito identificar e caracterizar os determinantes positivos e barreiras para uma EF inclusiva, sob o ponto de vista de um conjunto de professores de EF especialistas em inclusão da região centro de Portugal continental.

## 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 sobre a inclusão nos contextos da EF (Qui & Ha, 2012).

Participaram neste estudo sete docentes licenciados em EF, três do sexo feminino e quatro sexo masculino, 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 especialistas em inclusão em EF. Estes professores foram selecionados seguindo três critérios de inclusão: i) serem docentes do quadro de nomeação definitiva de agrupamento de escolas públicas portuguesas; ii) serem licenciados em EF; iii) serem mestres em atividade física adaptada (ou similar) 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 acor-

do com os objetivos do estudo. O mesmo foi obtido após o cumprimento dos seguintes passos: i) preparação de um primeiro esboço com base nos objetivos do estudo e da literatura relevante; ii) avaliação do primeiro esboço de guião por um painel de *experts* em inclusão e metodologia qualitativa (três doutorados em Ciências do Desporto, e três professores, licenciados em EF e um professor de educação especial); iii) discussão dos resultados com base nas sugestões apresentadas por cada um dos especialistas; iv) realização de uma entrevista piloto com dois elementos do universo em estudo; v) reajuste do guião em resultado da reflexão em grupo do estudo piloto. Finalizadas estas etapas, e sem alterações estruturais ao esboço inicial e com a unanimidade de concordância por parte dos especialistas, elaborou-se a versão final dos guiões que se encontram estruturados em três grandes dimensões de análise: i) a educação inclusiva em EF; ii) a formação inicial – qualidade/adequação dos cursos; iii) a formação contínua especializada – qualidade/adequação das ações.

### Procedimentos

Como técnica de recolha dos dados recorremos à entrevista semiestruturada. Neste sentido, as entrevistas, foram realizadas recorrendo-se à videochamada tendo-se apenas registado o áudio com a anuência dos entrevistados. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, e após validação do conteúdo dos seus depoimentos pelos participantes, estas passaram ser o corpus de análise deste estudo, o qual foi submetido à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008).

A construção do sistema categorial foi feita a *priori* e à *posteriori* (Bardin, 2008; Ghliglione & Matalon, 2001). Tendo como referência os objetivos do estudo, procedeu-se à definição das unidades de análise (Bardin, 2008; Ghliglione & 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 ao painel de especialistas de modo a cumprir-se com as normas de fidelidade e validade de todo o processo (Ghliglione & Matalon, 2001).

### Apresentação e discussão dos resultados

Das entrevistas concedidas por este grupo de docentes especializados em inclusão no contexto da EF, emergem um conjunto de fatores que pela sua ação se configuram importantes determinantes modeladoras subjacentes aos processos inclusivos em EF. Assim, da análise de conteúdo das sete entrevistas emergiram num total de 200 codificações organizadas e duas categorias a saber: i) determinantes para a inclusão em EF (n= 106); e ii) constrangimentos à inclusão em EF (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 duas categorias ou subcategorias mais significativas e representativas.

### 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 EF (Haegele et al., 2018). Porém, tendo em consideração a multifatorialidade da inclusão (Pocock & Miyahara, 2018), e a natureza da sua origem, como sugerem Shields et al. (2015), estes podem ser de carácter pessoal ou sociocultural/contextual, como se observa na tabela n.º1.

Tabela n.º 1

Determinantes da inclusão em educação física (n=106)

Categorias	Subcategorias	N	%
Determinantes Pessoais	Valorização do aluno	16	15
	Vivências anteriores	12	11
	Influência do grupo turma	14	13
	Partilha entre pares	12	11
	Apoio individualizado	12	11
Determinantes Contextuais	Planificação	10	9
	Suporte da E. Especial	7	7
	Influência do número de alunos por turma	7	7
	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 docentes 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 necessidades de saúde específicas (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 um facilitador à inclusão e sucesso dos alunos (Shields & Synnot, 2014; Shields, Synnot & Barr, 2012).

Neste sentido, os professores em estudo realçam a necessidade de reconhecer o potencial dos/as estudantes como meio essencial para facilitar o desenvolvimento de processos inclusivos e consequentemente o respetivo sucesso, 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)*

*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)*

Verificamos 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 EF.

De facto, esta percepção aqui apurada tem sido constatada também pela literatura, onde efetivamente, o respeito e a valorização do potencial da diversidade são valores, significativamente, impactantes na consecução do sucesso da inclusão, a par da autoestima, satisfação e sucesso dos alunos.

### **Vivências anteriores**

Identifica-se que a influência das vivências anteriores e a valorização dos alunos na sua condição são importantes catalisadores e modeladores da inclusão. Efetivamente, o professor ter tido experiências, vivências com a diferença, quer com familiares, amigos, alunos ou inclusive durante os processos formativos e de docência, parece configurar-se como requisito fundamental 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 neste campo de estudo tem identificado e reconhecido 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 neste âmbito como preditoras para a inclusão em EF (García & González, 2021; Granell, et al., 2021; 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 docentes 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 et al., 2013; Saloviita, 2018).

*Eu penso de maneira diferente 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 percebidas de forma negativa pelos professores, tendencialmente, podem vir a ter impactos mais negativos aquando dos 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 docentes 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 EF.

### **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 docentes 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 receptiva 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).

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 et al., 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 têm 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 reação a estes colegas e consequente aceitação destes (Obrusnikova et al., 2010; Obrusnikova & Dillon, 2012).

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 EF, 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)*

*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 experiência 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)*

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 partilha como facilitador da escola inclusiva e consequente inclusão (Decreto-lei nº 54, 2018, de 6 de julho).

De igual forma, a literatura neste campo de estudo evidencia 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 (An & Meaney, 2015; Pocock & Miyahara, 2018) e neste sentido poder aumentar a eficiência da sua intervenção e consequente 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 motoras e desportivas que possibilitem, posteriormente, a integração nas atividades da turma na aula principal.

*(...) as estratégias dependem sempre da problemática, mas*

tudo o quê 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)*

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 EF 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 EF.

Deste modo, e do ponto de vista dos nossos docentes, ela emerge como uma alternativa viável e temporária para o desenvolvimento de competências motoras 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 como uma estratégia de trabalho válida quando tem por finalidade a posterior inclusão do aluno no contexto das atividades físicas desportivas (An & Meaney, 2015).

Tabela n.º 2

Barreiras à inclusão em educação física (n=94)

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

### 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).

Com efeito, como explanado na tabela n.º 2, reconhece-se que a formação, as atitudes negativas e os constrangimentos ao nível das instalações e materiais, se identificam como constrangimentos nos processos de inclusão em EF.

### Formação

Na análise das entrevistas com os nossos professores especialistas, é possível inferir o quão significativo estes

consideram ser o impacto da formação dos professores para a materialização do sucesso da inclusão em EF.

### 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)*

Esta constatação encontra-se em sintonia com as conclusões de diversas investigações desenvolvidas neste contexto de estudo onde se identifica que muitos dos professores de EF não estão devidamente preparados para dar resposta a alunos com necessidades específicas no seio da EF (Castillo-Paredes, 2022; Granell et al., 2021; Rekaa et al., 2019; Qi & Ha, 2012).

### Défices na formação contínua específica

Na raiz de tal constatação, identificam-se principalmente as lacunas na formação inicial específica (Block & Obrusnikova 2007; Castillo-Paredes, 2022; Granell et al., 2021; Castillo-Paredes, 2022; Qi & Ha, 2012; Tant & Watelain, 2016), e que são transferíveis para a 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)*

*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 docentes especialistas, um dos pré-requisitos para a eficácia pedagógica inclusiva e consequente 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 (Granell et al., 2021; 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 em contexto de aula, não tenho ideia de haver assim grande tipo de formação, pelo menos eu não tenho conhecimento. (...) Eu acho que não há*

*assim muita formação acerca das 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 constataam ao nível da formação contínua de professores de EF, particularmente, no âmbito da EF 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 aos docentes é escassa e descontínua e a mesma não consegue dar resposta aos interesses dos professores de EF 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 défices de prática em contexto real e que estes períodos e momentos de formação não proporcionam devidamente. Segundo as representações destes profissionais, 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 EF.

*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 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; Felipe-Rello; et al., 2020; Valen-

cia-Peris et al., 2020; e consequentemente na melhoria da resposta inclusiva em EF (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 EF aquando da 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 (Simons & Kalogeropoulos, 2005) ou mesmo representações negativas que manifestam face aos processos inclusivos (Obrusnikova, 2008; Simons & Kalogeropoulos, 2005).

*Eu acho que era mesmo isso, aumentar 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 começassem a dar aulas poderem incluir esses alunos. (Professor 3)*

Também 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 et al, 2017).

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; Pérez-Tejero et al., 2022). 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**

Apesar do estudo da inclusão ser um tema recorrente no âmbito das ciências da educação, o certo é que, no contexto particular da EF 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 de EF especialistas em inclusão procurámos identificar e compreender a multifatorialidade que se encontra subjacente à inclusão no contexto da EF, particularmente, as determinantes e barreiras para a inclusão em EF.

Os resultados obtidos permitem-nos reconhecer a valorização, por parte destes professores especialistas em inclusão, de um conjunto de determinantes de natureza pessoal e contextual que concorrem significativamente

para o sucesso dos processos inclusivos em EF.

De igual forma, reconhece-se também a existência de um conjunto de barreiras e condicionantes subjacentes à 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 em EF, 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 inclusivos. Porém, 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 do docente de EF.

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 docentes de EF especialistas em inclusão, a agregação dos fatores determinantes positivos subjacentes à inclusão em EF, revelam-se inovadores na tentativa de melhor compreender e identificar os catalisadores de uma intervenção mais assertiva no desenvolvimento de processos inclusivos em EF. Neste sentido é imprescindível atestar estes resultados sob uma perspetiva 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.

Pese embora, e considerando a conveniência do grupo de entrevistados se configurar uma limitação neste estudo, é de todo conveniente expandir o número de entrevistas a mais professores das diferentes regiões de Portugal. De igual modo, por forma a dar maior robustez ao estudo seria pertinente adotar uma metodologia mista de recolha e análise dos dados com recurso a técnicas qualitativas e quantitativas.

## Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref<sup>a</sup> UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

## Referências

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação com Necessidades Especiais, 2010

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., & 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., Talianferro, 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.
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile (The training of the Physical Education teacher in Special Educational Needs, towards. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 44, 709-715. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Carraro, A. (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: Teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 24(1), 33-44. Obtido de <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100004>
- 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>
- Felipe-Rello, C., Garoz Puerta, I., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física (Changing attitudes towards disability: design of an awareness program in Physical Education). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 713-721. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- 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>
- García, P. S., & González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 7-12. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Principia.
- Granell, J. C., Goig, R. L., Raga, M. G., & Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido (Perceived competence to teach students with special educational needs in Physic). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 372-378. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Haeghele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273.
- Haeghele, 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>
- 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>
- Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puig-dellívol, 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.
- 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>
- 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., Haeghele, 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>

- Pérez-Tejero, J., Grassi-Roig, M., Franco, E., & Coterón, J. (2022). Efectos de un programa de concienciación hacia la discapacidad en Educación Física (Effects of an Awareness Program Towards Disabilities in Physical Education). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 1041–1049. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93777>
- 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>
- 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>
- Rischke, A., Heim, C., & Groeben, B. (2017). Just a question of attitude? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149-160.
- 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. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24(25), 73-81.
- 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.
- 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>
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(1), 1-10. Obtido de <http://10.1186/s12887-016-0544-7>
- 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>
- 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>
- 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, deporte y recreación*, 37, 597–604. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Van Engelen, L., Ebbers, M., Boonzaaijer, M., Bolster, E. A. M., Van der Put, E. A. H., & Bloemen, M. A. T. (2021). Barriers, facilitators and solutions for active inclusive play for children with a physical disability in the Netherlands: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 21(1), 1-13. Obtido de <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02827-5>
- 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>