

# Inclusion and Formation of Physical Education Teachers: An Exploratory Study

## A Inclusão e a Formação de Professores de Educação Física: um estudo exploratório

Tadeu Celestino<sup>1,2,3,4</sup>, Antonino Pereira<sup>3,4</sup>

<sup>1</sup>Agrupamento de Escolas de Nelas, Nelas, Portugal; <sup>2</sup>Associação – Invictus - Viseu, Viseu, Portugal;  
<sup>3</sup>Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu Portugal; <sup>4</sup>Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e  
Saúde (CI&DETS) Instituto Politécnico de Viseu, Viseu Portugal.

---

### Abstract

The inclusive school paradigm has exposed some weaknesses regarding the training of school professionals to implement inclusive processes. In particular, physical education teachers (PE) show some difficulties in including students with specific health needs (NSE) in their activities. In this sense, the purpose of this exploratory study is to characterize the specific training within the scope of special educational needs developed in the courses that grant PE teaching qualification through the analysis of the curricular units (CU), considering: its objectives; syllabus; teaching methodologies; and evaluation criteria and competence. The data were collected from the Diário da República and institutional pages of the Universities, which contain the information regarding the study plans and respective CU. We used the content analysis technique with the Nvivo 11 software for the treatment and analysis of information, and the categorical system was built a priori. Analysis of the results allows us to identify a breakthrough in formation for the competence of PE professionals to intervene in inclusive contexts. Although, the CU aim to develop intervention skills in PE, although the CU aim to develop intervention skills in PE, in practice they have a disability and inclusion awareness, taking into account the multiplicity and diversity of NSE in the school context. On the other hand, there is a lack of formative practice in real context of special educational needs in order to link principles, values and experiences and promote the demystification of disabilities.

**Keywords:** inclusive education, equity, formation of inclusive physical education teachers.

### Resumo

O paradigma da escola inclusiva tem vindo a expor algumas fragilidades no que concerne à capacitação dos profissionais da escola para implementação de processos inclusivos. De forma particular, os professores de educação física (EF) denotam algumas dificuldades em incluir alunos com necessidades de saúde específicas (NSE) nas suas atividades. Neste sentido, o propósito deste estudo exploratório é o de caracterizar a formação específica no âmbito das necessidades educativas especiais desenvolvida nos cursos que conferem habilitação para docência de EF através da análise das unidades curriculares (UC), considerando: os seus objetivos, conteúdos programáticos, metodologias de ensino e critérios de avaliação e capacitação. Os dados foram recolhidos a partir do Diário da República e páginas institucionais das Universidades, nas quais constam a informação relativa aos planos de estudo e respetivas UC's. Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo com o *software* Nvivo 11 para o tratamento e análise da informação, tendo o sistema categorial sido construído a priori. Análise dos resultados permite-nos identificar um avanço no que concerne à formação para a capacitação dos profissionais de EF para intervir em contextos inclusivos. Pese embora as UC's objetivarem o desenvolvimento de competências de intervenção na EF, as mesmas em termos práticos revestem-se de um cariz de sensibilização para a deficiência e a inclusão atendendo à multiplicidade e diversidade das NSE em contexto escolar. Por outro lado, identifica-se uma escassez de prática formativa em contexto real das necessidades educativas especiais por forma a vincular princípios, valores e experiências e promover a desmistificação face às deficiências e incapacidades.

**Palavras-Chave:** educação inclusiva, equidade, formação de professores de educação física inclusivos.

## Introdução

Nas últimas décadas temos assistido a uma maior consciencialização social para a importância dos valores da inclusão e equidade de todos os indivíduos. Concomitantemente, esta importância também se tem refletido ao nível da educação (Shevlin, Winters, & Flynn, 2013; UNESCO, 1994) com a adoção por parte dos países de políticas educativas que visam a consecução deste desiderato social.

Com efeito, a proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) vem confirmar este paradigma e romper definitivamente com o modelo da escola integrativa, caracterizado por ser exclusivo e fortemente enraizado num modelo médico no qual a diferença sobrepõe a necessidade de uma deficiência (Rodrigues, 2003).

Esta nova visão sobre a diferença e a incapacidade abre definitivamente caminho à sociedade em geral, e particularmente às escolas, a possibilidade de desenvolver meios “... capazes para combater as atitudes discriminatórias no seu contexto específico, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” UNESCO, 1994).

Neste paradigma defende-se e exalta-se a adaptação da escola à diversidade e a diferença. Pretende-se que a mesma preconize respostas de ensino de qualidade, não só às crianças com incapacidade, mas a todas as formas de diferença (culturais, étnicas, etc.). Deste modo, procura-se recusar a segregação e vincular as práticas educativas a uma escola universal no acesso, mas igualmente no sucesso de todos (Rodrigues, 2003).

De facto, o impacto deste novo paradigma social tem-se refletido na perceção positiva dos indivíduos face às pessoas com deficiência, e que algumas investigações no âmbito da educação física escolar têm recentemente vindo a identificar (Campos, Ferreira, & Block, 2015; Ko & Boswell, 2013).

Em termos normativos o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, vem vincular a efetiva necessidade de se olhar para o processo inclusivo de forma mais assertiva em resposta “... à diversidade das necessidades e potencialidades de Todos e de Cada Um dos Alunos (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Consequentemente, e por forma a operacionalizar este paradigma, a abordagem “multinível”, objetiva a possibilidade de todas as crianças e jovens o acesso ao currículo e ao sucesso escolar (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Tal desiderato requer das escolas, e muito particularmente dos professores, uma nova visão e forma de operacionalização/efetivação do ensino que se consubstancia nos valores da partilha, da cooperação e interajuda entre pares, com o fim último da inclusão de todos. Alicerçado nestes valores e princípios, o professor tem ao seu dispor um leque de medidas e estratégias de intervenção que lhe possibilita conceber oportunidades de aprendizagem a todos sem exceção. Deste modo, a operacionalização do atual paradigma escolar preconizado no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e a implementação de práticas adaptativas em resposta à diversidade e à incapacidade, a inclusão como meta, não se configura, de todo, disruptiva nas

diferentes disciplinas escolares, e muito particularmente na Educação Física e no Desporto Escolar. Neste contexto em especial, a sua operacionalização impõe diversas acomodações ao nível: dos espaços, das tarefas, dos equipamentos, dos produtos, da apresentação e da gestão e organização dos grupos. Assim, o desafio do Professor de Educação Física (EF) é o de ter a capacidade e a criatividade de incorporar, em cada uma das suas práticas pedagógicas, estratégias e atividades que deem resposta à participação e inclusão de todos os alunos.

Por outro lado, existem evidências recentes acerca da necessidade de uma maior assertividade na vinculação aos valores da inclusão escolar, nomeadamente a necessidade de melhorar aspetos relacionados com a aprendizagem e a sua significância nos alunos com necessidades de saúde especiais (NSE) (McGrath, Crawford, & O’Sullivan, 2019), pondo em causa a efetivação plena dos princípios e valores da inclusão nos contextos da educação física e desporto escolar.

## A Formação de Professores de Educação Física para a Inclusão

A necessidade da definição de uma política educativa articulada entre os diversos países da União Europeia, emerge da Declaração de Bolonha onde são preconizadas as orientações base para a harmonização dos sistemas de educação superior e, consequentemente, a reforma da formação de professores (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Em Portugal, a operacionalização deste processo encontra-se regulada, entre outros, pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com as modificações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro, do qual emergem as reformulações e adaptações nos currículos dos cursos de formação de professores de EF e, mais recentemente, pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio, que altera os anteriores modelos de formação.

Consequentemente, e 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. Deste modo, as instituições de ensino superior, e muito particularmente aquelas que formam para a docência em EF, reajustaram os seus currículos de formação, assim como aproveitaram a oportunidade para refletir melhorar a formação de competências dos seus formandos para melhor intervir nos seus contextos e muito particularmente a capacitação de poder atuar com todos os alunos no atual paradigma escolar (Block, Hutzler, Barak & Klavina, 2013).

Assiste-se assim, a uma preocupação na inclusão nos seus planos de estudos de unidades curriculares relacionadas com o ensino de alunos com incapacidade

ou outras diversidades (Campos et al., 2015), não só indo ao encontro do novo paradigma escolar, mas sobretudo para colmatar a escassez de formação específica, que nem sempre é desenvolvida no contexto do primeiro ciclo de estudos nos cursos de formação desenvolvidos no contexto das ciências do desporto. Com efetividade, o desenvolvimento de competências didáticas/pedagógicas para intervir com alunos com incapacidade é, principalmente, desenvolvido no segundo ciclo de estudos (mestrado) realizados exclusivamente em estabelecimentos universitários ou em formações pós-graduada específica.

Em nosso entender, uma intervenção dinâmica, assertiva e criativa, requisitos essenciais para lecionação com crianças e jovens com NSE, requer dos profissionais de EF não só conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais, mas sobretudo experiência prática em saber lidar com este tipo de alunos em contexto letivo (Jeong & Block, 2011; Rodrigues, 2003). Com efeito, o desenvolvimento de um contexto educativo inclusivo para crianças e jovens com NSE deve ter subjacente a educação e o desenvolvimento de estratégias educativas num ambiente educativo regular e que vá ao encontro das suas necessidades e limitações (Tant & Watelain, 2016).

Tendo em consideração a diversidade de problemáticas e funcionalidade nas escolas portuguesas, assim como as evidências que as experiências com a diferença e a incapacidade, o contacto com alunos NSE configuram-se catalisadores importantes para o sucesso do processo de inclusão nas aulas de educação física (Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019). A insuficiência de prática pedagógica ou do contacto com a incapacidade em contextos inclusivos, pode justificar, também, as dificuldades apontadas pela Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva e por diversos estudos (Campos et al., 2015; McGrath, Crawford, & O'Sullivan, 2019; Santos & Pereira, 2016), as dificuldades que de um modo geral os docentes, e particularmente os professores de EF, sentem em lidar e intervir com alunos com NSE.

Por outro lado, pode justificar igualmente a incompetência percebida por muitos docentes de EF para intervir com alunos com incapacidade (Hersman & Hodges, 2010; Simons & Kalogeropoulos, 2005), ou mesmo apresentarem uma visão mais negativa face aos processos de inclusão escolar (Doulkeridou et al., 2011; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Obrusnikova, 2008; Simons & Kalogeropoulos, 2005).

Em suma, assistimos a um desequilíbrio entre aquilo que é o conhecimento e a prática, ou por outras palavras entre a teorização e a operacionalização em contexto real na formação de professores que, em última instância, se traduzem numa certa falta de competências de caráter pedagógico e metodológico para intervir com alunos com NSE e efetivar, com assertividade, processos inclusivos nas aulas de educação física e no desporto escolar.

Deste modo, numa análise crítica Nóvoa, citado por Santos (2012) 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 de professores continua

ainda muito refém de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância à prática e a reflexão dessa prática” (Nóvoa, 2007).

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 e do desporto escolar. No mesmo sentido e, pese embora o atual enquadramento legislativo assertando a importância do reconhecimento dos processos de inclusão escolar de alunos com NSE, parece que as escolas, e particularmente os professores de EF, aparentam não estarem devidamente preparados para dar uma resposta assertiva a este desiderato.

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

Deste modo, é 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 NSE 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 e desporto escolar.

Assim, o propósito deste estudo exploratório é o de caracterizar a formação específica no âmbito das necessidades educativas especiais desenvolvida nos cursos que conferem habilitação para docência de educação física através da análise das unidades curriculares, tendo em consideração: os seus objetivos; conteúdos programáticos, metodologias de ensino e critérios de avaliação e capacitação.

## **Metodologia**

### **Estratégia de pesquisa**

Como método de pesquisa, realizámos uma recolha e posterior análise de conteúdo ao Diário da República e páginas institucionais das universidades, nas quais constam a informação relativa aos planos de estudo e respetivas unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo (Mestrado) que conferem o grau de habilitação para a docência de educação física do Ensino Básico e Secundário, nas Universidades de Portugal, no ano letivo de 2018/2019. Foram objeto de recolha os objetivos, os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino e critérios de avaliação das unidades curriculares que abordem especificamente temáticas relacionadas com as necessidades educativas especiais. Como critérios de inclusão e exclusão para esta análise

apenas foram tidos em consideração as unidades curriculares (UC) que integram os planos de estudos dos cursos de mestrados que conferem habilitação para a docência de educação física nos ensinos básico e secundário de Universidades públicas e privadas de Portugal. Foram excluídas da análise as UC que se enquadram em cursos de 1º ciclo ou de 2º ciclo que não conferem habilitação para a docência de educação física. Foram identificadas dez instituições universitárias (2 privadas e 8 públicas), que no ano letivo de 2018/2019, disponibilizaram formação no âmbito do segundo ciclo de estudos (Mestrado) que confere a referida habilitação.

Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo para se proceder ao tratamento e análise da informação, tendo o sistema categorial sido construído *a priori* (Bardin, 2008). Os autores efetuaram a análise independentemente do conteúdo do corpus do estudo perspetivando o maior rigor na construção do sistema categorial, procurando cumprir com a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (Bardin, 2008). Para o tratamento dos dados foi usado o software de análise qualitativa QSR NVivo (versão 11).

## Resultados

A análise documental cruzada aos diferentes planos curriculares identifica, primeiramente, que apenas duas universidades não apresentam unidades curriculares que exclusivamente objetivem o desenvolvimento de conhecimentos e competências de intervenção no contexto das temáticas da inclusão e das necessidades educativas especiais. Porém, as temáticas relacionadas neste contexto são desenvolvidas, teoricamente, numa unidade curricular de carácter generalista concomitantemente a outros assuntos no âmbito da educação física escolar.

No que concerne às restantes universidades, a informação disponibilizada pode-se congregiar em três categorias significativas de análise: objetivos, conteúdos e metodologias de ensino.

## Discussão

### Objetivos da Unidade Curricular

O desenvolvimento destas UC's neste contexto de formação surge, na sua generalidade, em resposta ao paradigma da escola inclusiva com intuito de sensibilizar e desenvolver nos futuros docentes competências profissionais para intervir e desenvolver processos de inclusão escolar, particularmente nas aulas de educação física e desporto escolar, tendo em consideração a multiplicidade de funcionalidades dos alunos, objetivando essencialmente: i) compreender a funcionalidade das diversas incapacidades; ii) sensibilizar os futuros docentes para a diferença e a incapacidade; iii) desenvolver competências didático metodológicas para o desenvolvimento de processos de

inclusão, adaptação no contexto da educação física e desporto escolar.

### Conteúdos

Quanto aos conteúdos desenvolvidos, na sua globalidade os mesmos encontram-se essencialmente associados com o desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens sobre: i) a compreensão dos conceitos associados com as necessidades especiais (inclusão, deficiência, adaptação,...); ii) educação física adaptada e desporto adaptado (modelos, metodologias de adaptação e intervenção); iii) as deficiências mais comuns em contexto escolar (motoras, cognitivas), a sua etiologia e características funcionais.

### Metodologia de Ensino

No que concerne às diversas metodologias de ensino desenvolvidas, identifica-se uma primazia pelo ensino teórico/prático, com recurso a métodos expositivos. Preferencialmente, desenvolvem-se metodologias de aprendizagem ativas recorrendo-se à cooperação interpares, prática simulada e o debate de ideias e experiências em consequências de pesquisas previamente desenvolvidas.

### Produtos da aprendizagem

No que concerne à demonstração dos conhecimentos (avaliação), identifica-se o recurso ao desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, desenvolvimento de planos de intervenção através da criação de planificações para sessões de aula e a intervenção simulada em sessões de aula.

## Discussão e Conclusão

Interpretando os resultados deste estudo, verifica-se, de um modo geral, que todas as universidades que ministram cursos de formação que conferem a habilitação para a docência em educação física apresentam nos seus planos de estudos UC's que objetivam o desenvolvimento de conhecimentos e competências para intervir com alunos com NSE. Estas UC's, genericamente, emergem da necessidade de uma resposta mais assertiva ao paradigma da escola inclusiva e a necessidade da mesma escola proporcionar a todas as crianças, sem exceção, oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Por outro lado, e considerando a significância dos processos de inclusão numa escola plural, diversificada e inclusiva, infere-se a partir da análise dos objetivos das UC's que os mesmos se revestem de um cariz de sensibilização e da necessidade de um despertar de consciência para a problemática da inclusão nos futuros profissionais de educação física. No mesmo sentido, os conteúdos desenvolvidos procuram sintetizar aquilo que é a multiplicidade de diversidades tentando desenvolver a aplicabilidade, à luz das diferentes incapacidades e funcionalidades, o conceito de adaptação e a sua importância para os processos de inclusão de alunos

com NSE nas aulas de educação física e desporto escolar. Para tal, as metodologias e estratégias de ensino desenvolvidas centram-se no desenvolvimento experiências simuladas, fruto de processos reflexivos de construção e elaboração de formas e meios de intervenção e assim desenvolver nos futuros profissionais uma intervenção reflexiva e crítica.

Face ao exposto, concludentemente, consideramos haver um avanço no que concerne à formação e capacitação dos profissionais de EF para intervir neste contexto específico. Não obstante, dada a natureza, grande diversidade e multiplicidade de deficiências e problemáticas associadas às deficiências que se encontram associadas aos processos de inclusão, a carga horária atribuída a estas unidades curriculares, aparenta em nosso entender, ser algo escassa limitando o aprofundamento das temáticas desenvolvidas e muito particularmente o robustecimento das competências didáticas, metodologias de intervenção, estratégias específicas e de prática pedagógica para intervir com estas crianças e jovens. De igual modo, infere-se que não obstante as metodologias de ensino e particularmente os produtos das aprendizagens irem ao encontro da natureza do contexto de intervenção, as mesmas, aparentemente, pecam por não proporcionarem o seu desenvolvimento em contacto direto com a realidade e os seus intervenientes, isto é, com as crianças e jovens com NSE. Contacto este que se reveste de especial significado e significância quer para o vincular de princípios, valores e experiências, quer para promover a desmistificação face às deficiências e incapacidades.

Em suma, o colmatar de tais lacunas aqui identificadas podem, eventualmente, configurar-se importantes modeladores para superar as dificuldades existentes entre os professores de educação física e equilibrar o défice existente entre a teorização e a operacionalização em contexto real da educação física e desporto escolar. Por outro lado, consideramos imprescindível o aprofundamento deste estudo auscultando e inquirindo os

Intervenientes nestes processos formativos, e deste modo obter evidências que, em última instância, possibilitem melhorar os processos de inclusão de alunos com NSE nas atividades de educação física e desporto escolar.

## Referências

- 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 1995-2000. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. doi: 10.1123/apaq.24.2.103
- 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. doi: 10.2466/10. IT.4.5.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018*.
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. *Diário da República, 1.ª série -A N.º 60—24 de Março de 2006*.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República, 1.ª série — N.º 92 — 14 de maio de 2014*.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 121 — 25 de Junho de 2008*.
- Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de Setembro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 8 de Setembro de 2009*.
- Doulkeridou, A., Evagelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1–11.
- 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.
- 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.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion. The case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45–57.
- Ko, B., & Boswell, B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. *The Physical Educator*, 70(3), 223-242.
- McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). 'It's a challenge': Post Primary Physical Education Teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*. 12(2), 2-14. doi: 10.5507/euj.2018.011
- Nóvoa, A. (2007). Nada Substitui um Bom Professor. In J.S Faro & P. Gutierre (Ed.), *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (15-20). Sindicato dos Professores de São Paulo: São Paulo.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24-25, 73-81.
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333.

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.

Santos, L. D. C. (2012). Entrevista com o prof. António Nóvoa. *Educação & Sociedade*, 33(119), 633-645.

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.

Shevlin, M., Winters, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.

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.

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. doi: 10.1016/j.edurev.2016.04.002

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994 / Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, Separata.