

## **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA (IR)REALIDADE CURRICULAR NAS ESCOLAS DO DISTRITO DE SETÚBAL**

Mário Espada

(Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares -  
I.S.E.I.T. - Instituto Piaget, Campus Universitário de Almada)  
mario\_espada@hotmail.com

Fernando Vieira

(Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares -  
I.S.E.I.T. - Instituto Piaget, Campus Universitário de Almada)  
fvieira@almada.ipiaget.org

Luzia Lima-Rodrigues

(Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares -  
I.S.E.I.T. - Instituto Piaget, Campus Universitário de Almada)  
llima@almada.ipiaget.org

### **Resumo**

Ao longo de um ano escolar, sessenta e nove alunos com condição de deficiência motora foram identificados, destes, trinta e sete foram observados enquanto participavam em aulas de Educação Física de escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Distrito de Setúbal, os docentes da disciplina escolar preencheram um questionário. Foi possível constatar que uma percentagem significativa de docentes não concordava com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas. Transmitiram sentir consciência de incapacidade na promoção de uma correcta inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas tendo por base a sua formação inicial. A legislação vigente na maioria dos casos não era cumprida e foi-nos possível verificar que a opinião favorável ao processo de inclusão se relacionava negativamente com os anos de experiência profissional dos docentes. Concluimos que o caminho no sentido de a inclusão na Educação Física escolar se afirmar como uma realidade curricular ainda não foi totalmente percorrido.

### **Introdução**

A igualdade de direitos foi uma das bandeiras da Revolução Francesa e está expressa na Declaração dos Direitos do Homem de 1789 “Todos os homens nascem livres e iguais perante a lei”. Noutros termos, os homens possuem os mesmos direitos e deveres, podendo através dos seus critérios e juízos traçar as suas próprias vidas.

A escolaridade afirma-se como um factor importante e muitas vezes determinante na edificação do ser humano. Muitas crianças determinam o seu futuro ao longo da vida nos anos passados em ambiente escolar pelo que faz todo o sentido que o termo educação inclusiva seja objecto nos dias de hoje de investigação aprofundada, num momento em que sabemos que as estimativas

apontam para que 140 milhões de crianças se encontrem fora do ensino escolar, sendo esta maioria constituída por raparigas e crianças com condição de deficiência (Unesco, 2005).

Rodrigues (2002) referiu que “a educação inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução”.

Já para Block (2007) “a inclusão não é mais considerada uma mania ou rumo”, o autor acrescenta mesmo que “até muito recentemente, a investigação tem falhado no acompanhamento da prática inclusiva”.

Por seu lado, Hegarty (2006) sustentou que “promover a inclusão através da educação básica para todos além de ser o cumprimento de um dever inalienável da pessoa humana é investir no desenvolvimento social e económico”.

O facto de os alunos estarem colocados em meios educativos inclusivos proporciona-lhes a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade (Nielson, 1999).

Um argumento contra a inclusão é aquele que se relaciona com o facto de muitas vezes se considerar que os estudantes com condição de deficiência de alguma forma alterarão ou até diminuirão significativamente os programas das crianças ditas “normais”.

Interessantemente, os resultados de estudos anteriores que se debruçaram sobre o efeito da inclusão em estudantes sem condição de deficiência não evidenciam estes receios. Este facto é particularmente verdadeiro em casos envolvendo alunos com condição de deficiência ligeira (Vogler *et al.*, 1998; Halamickova e Valkova, 2003; Obrusnikova *et al.*, 2003).

Quando essas crianças ditas “normais” crescerem e ocuparem o seu lugar na sociedade irão seguramente recordar as necessidades e competências dos antigos colegas com necessidades educativas especiais (NEE), aspecto que se traduzirá numa sociedade que permitirá uma maior participação destes indivíduos.

Segundo Rouse e Florian (2001) “a existência de uma política de inclusão tem sido descrita como uma componente essencial da tolerância e aceitação em sociedade”. Uma investigação anterior realçou mesmo a importância da participação do estudante em todos os aspectos do ensino, da aprendizagem e da avaliação (Porter *et al.*, 2000).

Esta sugestão de envolvimento abrangente do estudante traz-nos à ideia a palavra normalização, caracterizada por Jiménez (1997) como “viver o ritmo normal do dia-a-dia. Sair da cama à hora a que a maioria das pessoas o faz, mesmo quando se é um deficiente mental profundo ou incapacitado físico, vestirmo-nos como a maioria das pessoas, sair para a escola ou para o

trabalho (não ficar em casa). Fazer todas as manhãs projectos para o dia. Normalização significa viver o ritmo normal da semana. Viver num lugar, trabalhar ou ir à escola noutro...”.

Como realçaram diversos autores (Ainscow, 1991; Karagiannis *et al.*, 1999) “o processo de implementação de escolas verdadeiramente inclusivas é algo complexo, lento, não está isento de avanços e recuos, pois implica mudanças radicais na forma como concebemos, não só a escola, mas também a nossa participação social”. Este processo pode gerar desconfianças múltiplas, medos, que conduzem à falta de adesão à mudança (Dyson e Millward, 2000).

Já autores como Gallagher (2001) e Thomas e Glenny (2002) colocaram definitivamente a questão da educação inclusiva no campo dos valores e direitos humanos, nomeadamente a igualdade, justiça social e oportunidades para todos. Trata-se fundamentalmente da defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade.

De acordo com Mantoan (2003) “o motivo que sustenta a luta pela inclusão, como uma nova perspectiva para pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um dos seus alunos de acordo com as suas especificidades”.

A Educação Física (EF) poderá constituir-se como um precioso apoio para o aluno com NEE. Este poderá beneficiar da disciplina escolar ao nível das suas capacidades condicionais (entre outras a flexibilidade, a força e o equilíbrio) e também em termos sócio-afectivos.

Block e Horton (1996) sugeriram que “a maioria das crianças com NEE podem ser incluídas nas aulas de Educação Física”. Por seu lado Obrusnikova, Block e Valkova (2003) referiram que “a inclusão de alunos com NEE pode ser benéfica”.

Sobre este tema, Krug (2002) transmitiu a ideia de que “a Educação Física escolar, sendo adaptada ou não, pode ser uma forma de proporcionar ao aluno uma oportunidade de realizar e aprender novos movimentos, de lazer e recreação, novos jogos e brincadeiras e também uma oportunidade de competição e integração com outros alunos, servindo objectivos educacionais ligados à sua independência e aos contactos sociais”.

Block e Obrusnikova (2007) referiram que os dados recolhidos até ao momento indicam que os estudantes com condição de deficiência: a) podem ser incluídos na EF escolar com sucesso se tiverem um correcto apoio; b) não têm qualquer efeito negativo nos colegas sem condição de deficiência; c) tendem a ter atitudes moderadamente positivas perante colegas com condição de deficiência.

Rodrigues (2007) foi mais longe ao indicar que “o caminho de uma escola mais inclusiva sobrepõe-se ao que leva a uma escola de sucesso e de qualidade para todos os alunos”.

A opinião é unânime nas investigações desenvolvidas internacionalmente e aponta para a necessidade de uma maior investigação nesta área. Como referem Avramidis e Norwich (2002)

“apresenta-se como necessária nova investigação na área da política educativa, nomeadamente nos recursos existentes, organização, apoio e práticas na escola “.

### **Objectivos**

O objectivo geral da investigação passou por verificar como decorria o processo de inclusão de alunos com NEE na disciplina escolar EF nas escolas regulares do 2º e 3º ciclo do ensino básico (CEB) do Distrito de Setúbal.

Através da análise do pensamento dos professores de EF, da acção dos alunos e das condições que rodeavam as aulas da disciplina escolar, procurámos caracterizar o currículo que segundo Vieira (2007) é “uma palavra para a qual encontramos tantas utilizações e significados quantas as abordagens e perspectivas referentes ao problema de definição da forma, conteúdo e organização do processo de desenvolvimento do aluno, no sentido da maturidade reconhecida socialmente”.

### **Métodos e procedimentos**

Ao longo do ano escolar 2006-2007, foram identificados sessenta e nove alunos com condição de deficiência motora nas escolas do 2º e 3º CEB do Distrito de Setúbal. O desempenho em aula de EF de trinta e sete alunos foi registado em *check-lists* e os respectivos professores de EF preencheram um questionário. Todos os alunos com condição de deficiência motora apresentavam NEE e encontravam-se ao abrigo do Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto.

Numa escola privada, alunos sem qualquer condição de deficiência (um em cada ano de escolaridade do 2º e 3º CEB) foram igualmente observados enquanto realizavam aula de EF com o objectivo de recolher valores de desempenho motor e afectividade no sentido de estabelecer uma comparação com o desempenho evidenciado pelos alunos com NEE.

Em todas as escolas foi requerida autorização para o desenvolvimento da investigação. Os alunos observados foram seleccionados de acordo com Bravo e Eisman (1998) que sugeriram as amostras de conveniência. À medida que fomos obtendo autorização das escolas para realizar observação das aulas de EF o processo avançou.

As *check-lists* utilizadas foram adaptadas de Sarmiento (2004) e o questionário adaptado de Booth e Ainscow (2002). A análise estatística foi realizada recorrendo ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 15.0) e *Microsoft Office Excel* 2003.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Segundo Pedrinelli (1994), “a nível escolar, um programa de Educação Física deve conter desafios aos alunos, permitindo a participação a todos, respeitando as suas limitações, promovendo autonomia e enfatizando o seu potencial no domínio motor”.

A maioria dos alunos com condição de deficiência motora nas oitenta e sete escolas visitadas encontravam-se enquadrados no 2º CEB e pertenciam ao género masculino. Quinze deslocavam-se recorrendo a materiais de compensação.

A Declaração de Salamanca no seu disposto 40 refere que “a preparação e a adequação de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas”.

Lieberman *et al.* (2002) concluíram que os professores de EF regular não se sentem preparados para incluir alunos com condição de deficiência nas aulas regulares de EF, esta falta de preparação pode levar a sentimentos de incompetência que por sua vez resultam em atitudes negativas perante o processo inclusivo. Outros autores indicaram que nem todos os professores de EF regular se sentem inadequadamente preparados ou apresentam atitudes negativas perante a inclusão (Maeda *et al.*, 1998; Hodge *et al.*, 2004; Hardin, 2005).

Apenas dois alunos com NEE frequentavam aulas de EF em escolas do Distrito de Setúbal leccionadas por professores com grau de mestre. Quarenta e três dos docentes referiram que a sua formação inicial não os preparou para leccionar EF em turmas constituídas em parte por alunos com NEE, apenas vinte e cinco dos inquiridos entendiam que a sua formação lhes proporcionou condições para tal, um docente não expressou a sua opinião sobre este assunto.

Entre os docentes, 36% apresentavam menos de onze anos de experiência profissional e apenas em dois casos os professores que interagem com alunos com NEE apresentavam menos de cinco anos de experiência profissional. Da totalidade dos professores, apenas 7,2% referiram desempenhar outros cargos na escola para além de leccionar EF.

Observou-se que trinta e dois dos inquiridos apresentavam nomeação definitiva e tornou-se ainda possível verificar que os professores mais jovens (considerando os que apresentavam uma idade inferior aos quarenta anos de idade) eram aqueles que apresentavam um maior número de casos de alunos com NEE nas suas aulas de EF.

Num estudo recente realizado por Cross *et al.* (2004) sobre as práticas dos profissionais que contribuiriam positivamente para o processo de inclusão, foram identificados quatro aspectos: atitudes dos profissionais e das famílias; relação dos pais com os prestadores de cuidados; intervenção pedagógico-terapêutica e adaptações dos contextos físicos.

Trinta e cinco dos sessenta e nove docentes referiram que realizavam planeamento diferenciado ao passo que os restantes trinta e quatro mencionaram não optar por este método. Convém neste momento referir que o grande objectivo da inclusão passa por não haver planeamento diferenciado, quando isso acontece e o aluno apresenta um desempenho semelhante ao dos restantes colegas da turma estamos perante um processo inclusivo.

Trinta e oito docentes transmitiram que no seu entendimento o aluno com quem trabalhavam não se encontrava incluído da melhor forma, trinta e um dos professores de EF apresentavam

um entendimento diferente indicando que os seus alunos estavam correctamente incluídos nas suas aulas de EF.

Block e Obrusnikova (2007) referiram que uma descoberta desapontante, mas não surpreendente na literatura é o facto de os professores de EF regular terem um sentimento negativo relativamente à inclusão. Este pensamento normalmente relaciona-se com a inadequada preparação (formação), falta de experiência e conhecimento dos professores de EF regular para conseguirem, com sucesso, incluir estudantes com condição de deficiência.

Vários estudos concluíram que os professores de EF regular no activo não se sentem preparados para incluir alunos com condição de deficiência na EF regular (Chandler e Greene, 1995; Lienert *et al.*, 2001; Lieberman *et al.*, 2002; Hodge *et al.*, 2004; Smith e Green, 2004) ou ainda que apresentam uma atitude neutra e muitas vezes negativa perante a inclusão de alunos com NEE nas suas aulas regulares (Rizzo e Wright, 1987; Rizzo e Vispoel, 1991; Chandler e Green, 1995; Duchane e French, 1998).

Trinta e cinco dos professores inquiridos referiram concordar com a inclusão não deixando de ser extremamente preocupante que trinta e um docentes tenham mencionado não concordar com a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF regular. Observámos igualmente que esta questão foi a que originou maior abstenção na resposta (três docentes preferiram não emitir opinião).

Dezanove docentes do género feminino não concordavam com a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, número superior aquele que concordava com o facto de os alunos serem incluídos nas aulas regulares da disciplina escolar (quatorze). Esta conclusão não vai de encontro ao referido num anterior estudo (Jansma e Schultz, 1982) onde se verificou que as mulheres evidenciavam atitudes mais positivas que os homens perante a inclusão escolar de alunos com NEE.

Procurámos aferir qual a condição de deficiência que os docentes constituintes da amostra entendiam ser mais complicada de incluir nas aulas de EF, os professores responderam na sua grande maioria a condição de deficiência motora (74%).

Block e Zeman (1996) e Vogler *et al.* (2000) concluíram que “o apoio de outros professores pode ajudar até crianças com deficiências severas a serem incluídas na Educação Física”. Uma larga percentagem (62%) dos professores partilhava da opinião de que é necessário apoio no momento de leccionação.

Tripp *et al.* (1995) argumentaram que “o facto de uma turma inclusiva ser constituída por muitos alunos causa limitações na frequência dos contactos necessários para que a atitude perante a inclusão mude”.

Os mesmos autores indicaram ainda que o contacto com alunos com condição de deficiência em modelos inclusivos pode, de facto, proporcionar atitudes negativas. Sugeriram que talvez os alunos com condição de deficiência fossem a causa para os jogos se tornarem mais lentos e menos competitivos. LaMaster *et al.* (1998) a este respeito, referiram que no geral “os professores de Educação Física são muito capazes de proceder a adaptações por forma a incluir os alunos com NEE nas suas aulas”.

Recolhemos informação de que em trinta e um dos casos as turmas apenas apresentavam um aluno com NEE, o mesmo número de turmas apresentava dois alunos com NEE mantendo-se estas (sessenta e duas) dentro dos parâmetros assumidos em legislação. Cinco turmas apresentavam mais que dois alunos com NEE e em dois casos as turmas possuíam mesmo um número superior a três alunos com NEE.

Verificámos ainda que 49,3% das turmas apresentavam entre vinte e vinte e cinco alunos e em oito dos casos as turmas albergavam entre vinte e cinco e trinta alunos, claramente um factor extremamente limitativo na criação de escolas cada vez mais inclusivas.

Jansma e Schultz (1982) afirmaram que “os professores de Educação Física com maior experiência evidenciam atitudes mais positivas perante a inclusão escolar de alunos com NEE”.

Nesta investigação encontrámos o oposto, apenas no caso dos professores com mais de quinze anos de experiência profissional o número de respostas não favoráveis à inclusão de alunos com NEE na EF escolar foi superior às respostas favoráveis não deixando de ser relevante o facto de haver paridade nas respostas dos professores que apresentavam entre onze e quinze anos de experiência profissional relativamente a esta questão (nove docentes afirmaram concordar contra igual número que discordava com a inclusão de alunos com NEE na EF escolar).

De acordo com Ainscow *et al.* (1997), existem tipologias de “condições” que parecem ser factores de mudança das escolas. Estas são uma liderança eficaz, não só por parte do director mas difundida através da escola, o envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e tomadas de decisão da escola, a existência de um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente e as estratégias de coordenação serem uma realidade, a focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e ainda uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Os dados recolhidos e que temos vindo a apresentar tinham, naturalmente, consequência no pensamento dos professores de Educação Física que laboravam junto de alunos com NEE.

A parte final do questionário era composta por uma escala de *Likert* de sentimento (mensurações de concordância e discordância relativamente a dimensões escolares). A cada célula de resposta foi atribuído um número que reflectia a direcção da atitude do inquirido em relação a cada afirmação (escala de 1 a 4 valores).

Apenas nas questões relacionadas com a “Cultura de Escola” os resultados médios recolhidos foram superiores nos docentes do 3º CEB (média de 3,16) em relação aos colegas do 2º CEB (média de 3,12). Quer na “Prática de Escola” ou “Política de Escola” as opiniões foram mais favoráveis nos docentes do 2º CEB, facto que vai de encontro ao verificado por Ferreira e Rodrigues (2006) que encontraram *feedbacks* menos satisfatórios nos docentes de 3º CEB em relação aos colegas que leccionavam no 1º e 2º CEB.

Verificou-se ainda que onde existiram opiniões mais díspares por parte dos professores de EF (um maior desvio padrão) foi nas questões relacionadas com a “Política de Escola”.

Vogler *et al.* (1992) indicaram que as crianças com NEE que se encontram incluídas nas aulas de Educação Física apresentam pouco tempo útil de aula comparativamente aos seus colegas.

Na presente investigação foram observados trinta e sete alunos (entre estes, treze não realizavam aula). Existiam claramente enormes assimetrias nos valores de actividade motora evidenciados pelos alunos observados, verificámos por um lado um muito bom desempenho motor num aluno com NEE (33'27) e por outro, casos em que os alunos apresentavam valores muito reduzidos de actividade motora (3'12 e mesmo 5'21).

Não considerando os alunos que não realizavam aula, a média de actividade motora dos alunos com NEE situou-se nos dezassete minutos e dezoito segundos (17'18), aproximadamente 38% do tempo total de aula de EF (45 minutos).

Comparando os valores médios de actividade motora dos alunos com NEE observados com aqueles recolhidos em alunos sem NEE dos diferentes anos de escolaridade do 2º e 3º CEB, tornou-se possível verificar um valor médio superior nos alunos sem NEE (25'59), este valor equivale a aproximadamente 56% do tempo total da aula (45 minutos).

Blinde e McCallister (1998), Goodwin e Watkinson (2000) e Place e Hodge (2001) concluíram que os alunos com NEE encontravam-se “fisicamente presentes mas socialmente isolados nas aulas de Educação Física escolar”.

Comparámos os valores médios de afectividade evidenciados pelos alunos com condição de deficiência motora aos valores médios dos alunos sem NEE. Verificámos que são idênticos com uma ligeira vantagem para os alunos sem NEE (6'59 e 7'13 respectivamente), facto que se afirma encorajador na procura de uma escola cada vez mais inclusiva.

Alguns factos acima relatados trazem-nos à ideia o referido por Santin (1998), segundo o autor “é interessante observar que a Educação Física é a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que observadas com atenção, mostram exactamente que estes dispensados são os que mais necessitam de atenção do educador”.

Devemos realçar neste momento que 20% das escolas visitadas não apresentavam pavilhão gimno-desportivo coberto, vicissitude que impossibilitava as turmas de realizarem determinadas

actividades planificadas pelos docentes em dias em que as condições atmosféricas não eram propícias (nestes dias as aulas decorriam em sala de aula). Torna-se pertinente referir que numa fase avançada da investigação dois alunos constituintes da amostra faleceram.

### **Conclusões**

O desporto e as actividades físicas ocidentais foram criados e depois direccionados para um desenvolvimento psico-social (Lima, 2000). Em contexto escolar, a EF, enquanto disciplina curricular, deve ser flexível no sentido de albergar em si todos os alunos. Para Vieira (2007) “o termo currículo está directamente ligado à visão daquilo que é o sistema educativo, à sua forma de funcionar, particularmente no que respeita à sua autonomia”.

Foi possível concluir através da presente investigação que ainda existem algumas barreiras na progressão escolar dos alunos, a maioria destes encontrava-se no 2º CEB e pertencia ao género masculino.

As condições estruturais das escolas não eram as ideais, em muitas a existência de equipamentos gimno-desportivos cobertos não eram uma realidade o que não beneficiava a totalidade dos alunos das escolas, em particular, alguns dos quinze alunos com NEE que se deslocavam recorrendo a materiais de compensação.

A formação dos docentes e a necessidade expressa pelos mesmos de apoio no momento de leccionação leva-nos a concluir que deve continuar a existir reflexão e melhoria dos currículos académicos.

Com base na presente investigação, concluímos que a legislação continua em muitos dos casos a não ser cumprida no que concerne ao número de alunos com NEE por turma e ao total de alunos por turma nos casos em que estas são constituídas, em parte, por alunos com NEE.

A estabilidade profissional dos docentes e a sua opinião relativamente à inclusão escolar foram factores que no nosso entender prejudicavam a acção pedagógica e didáctica no momento de leccionação de EF e a linha de pensamento dos docentes relativamente à política, cultura e prática escolar.

Contudo, ficámos agradados com alguns desempenhos de alunos com NEE em aula de EF em relação à actividade motora e afectividade o que nos faz convictamente afirmar que é necessária maior investigação no domínio da inclusão na disciplina escolar.

Concluímos com base na presente investigação que o caminho no sentido de a inclusão na EF escolar se afirmar como uma realidade curricular ainda não foi totalmente percorrido.

### Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). "Effective Schools for all". In Ainscow, M., Porter, G., Wang, M., *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). "Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature". *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Blinde, E. M. e McCallister, S. G. (1998). "Listening to the voices of students with physical disabilities". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, pp. 64-68.
- Block, M. E. e Horton, M. L. (1996). "Include safety in physical education: Do not exclude students with disabilities". *The physical educator*, 53(2), pp. 58-73.
- Block, M. E. (2007). "A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education" (3<sup>rd</sup> ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Block, M. E. e Obrusnikova, I. (2007). "Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, pp. 103-124.
- Block, M. E. e Zeman, R. (1996). "Including Students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, pp. 38-49.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bravo, M. P. C. e Eisman, L. B. (1998). "Investigación educativa". Sevilha: Ediciones Alfar.
- Chandler, J. P. e Greene, J. L. (1995). "A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 262-274.
- Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L. e Shelton, G. (2004). "Elements of successful inclusion of children with significant disabilities". In Rodrigues, D. (org.), *Aprender Juntos para aprender melhor – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Declaração dos Direitos do Homem (1789).
- Declaração de Salamanca (1994).
- Dyson, A. e Millward, A. (2000). "Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion". In Rodrigues, D. (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Duchane, K. M. e French, R. (1998). "Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular physical education". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, pp. 370-380.

- Ferreira, A. e Rodrigues, D. (2006). “Culturas inclusivas na escola: Percepções dos docentes dos três Ciclos do Ensino Básico” in Rodrigues, D. (org.), *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol. 1. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana. pp. 45-76.
- Gallagher, D. (2001). “Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the Full Inclusion Debate”. In Rodrigues, D. (org.), *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol. 1. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Goodwin, D. L. e Watkinson, E. J. (2000). “Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities”. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 144-160.
- Halamickova, K. e Valkova, H. (2003). “Didactic categories in inclusive physical education lessons at the secondary school level: A case study”. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 29, pp. 49-56.
- Hardin, B. (2005). “Physical education teacher’s reflections on preparation for inclusion”. *The physical educator*, 62 (1) pp. 44-56.
- Hegarty, S. (2006). “Inclusão e educação para todos - parceiros necessários” In Rodrigues, D. (org.), *Aprender Juntos para aprender melhor – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hodge, S. R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K., Lamaster, K. e O'Sullivan, M. (2004). “High school general physical education teacher’s behaviour and beliefs associated with inclusion”. *Sport, Education and Society*, 9, pp. 395-419.
- Jansma, P. e Schultz, J. (1982). “Validation and use of a mainstream attitude inventory with physical educators”, *American Corrective Therapy Journal*, 36, pp. 150-158.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros.
- Karagiannis, A., Stainback, W. e Stainback, S. (1999). “Inclusão – um guia para educadores”. In Rodrigues, D. (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Krug, A. (2002). “A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar”. *Caderno de Educação Especial*. Santa Maria (UFSM), nº 19. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2002/01/a3.htm>. Acesso: 10 Outubro 2006.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G. e Siedentop, D. (1998). “Inclusive practices of effective elementary specialists”. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, pp. 64-81.
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C. e Kozub, F. (2002). “Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education”. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, pp. 364-377.

- Lienert, C., Sherrill, C. e Myers, B. (2001). "Physical educator's concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp. 1-17.
- Lima, L. (2000). "O Tao da educação – A filosofia oriental na escola ocidental". São Paulo: Agora Editor.
- Maeda, J, Murata, N. M. e Hodge, S. R. (1998). "Physical educators' perception of inclusion: A Hawaii school district perspective". *Clinical Kinesiology*, 51, pp. 80-85.
- Mantoan, M. T. E. (2003) "Todas as crianças são bem-vindas à escola". Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência –LEPED/FE/Unicamp, 2003. Disponível em <http://www.cedionline.com.br/inclusao/textos.html#intgr>. Acesso: 12 Outubro 2006.
- Nielsen, L. (1999). "Necessidades Especiais na Sala de Aula". Porto: Porto Editora.
- Obrusnikova, I., Block, M. E. e Valkova, H. (2003). "Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 230-245.
- Pedrinelli, V. J. (1994). "Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia". In Rodrigues, D. (org.), *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria.
- Place, K e Hodge, S. R. (2001). "Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behaviour analysis". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp. 398-404.
- Porter, J., Robertson, C. e Hayhoe, H. (2000). "Classroom assessment for students with Learning Difficulties/Disabilities". In Rodrigues, D. (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Rizzo, T. L. e Vispoel, W. P. (1991). "General physical education teachers attributes and attitudes toward teaching students with handicaps". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, pp. 4-11.
- Rizzo, T. L. e Wright, R. G. (1987). "Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps". *American Corrective Therapy Journal*, 41, pp. 52-55.
- Rodrigues, D. (2002). "A Educação e a Diferença". Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2007). "A sopa de pedra e a educação inclusiva". In Rodrigues, D. (org.), *Aprender Juntos para aprender melhor – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rouse, M. e Florian, L. (2001). "Punishing success". In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Santin, S. (1998). "Educação Física e Esportes no Ensino de 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas". In Passos, S. et al. *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: Secretaria do Estado e da Educação/Ministério da Educação.
- Sarmiento, P. (2004). "Pedagogia do Desporto e Observação". Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Smith, A. e Green, K. (2004). "Including pupils with special education needs in secondary schools physical education: A social analysis of teachers views". *British Journal of Sociology of Education*, 25, pp. 593-607.
- Thomas, G. e Glenney, G. (2002). "Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence?". In Rodrigues, D. (org) (2000), *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol. 1. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Tripp, A., French, R. e Sherrill, C. (1995). "Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 323-332.
- Unesco (2005). "Guidelines for inclusion – Ensuring access to Education for All". Disponível em <http://portal.unesco.org>. Acesso: 9 Junho 2009.
- Vieira, F. (2007). *As orientações educacionais dos professores de educação física e o currículo institucional*. Lisboa: Instituto Piaget Editor.
- Vogler, E. W., van der Mars, H., Cusimano, B. E. e Darst, P. (1992). "Experience, expertise and teaching effectiveness with mainstreamed and nondisabled children in physical education". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, pp. 316-329.
- Vogler, E. W., van der Mars, H., Cusimano, B. E. e Darst, P. W. (1998). "Analysis of student/teacher behaviours in junior physical education classes including children with mild disability". *Journal of Sport Pedagogy*, 4(2), pp. 43-57.
- Vogler, E. W., Koranda, P. e Romance, T. (2000). "Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), pp. 134-147.