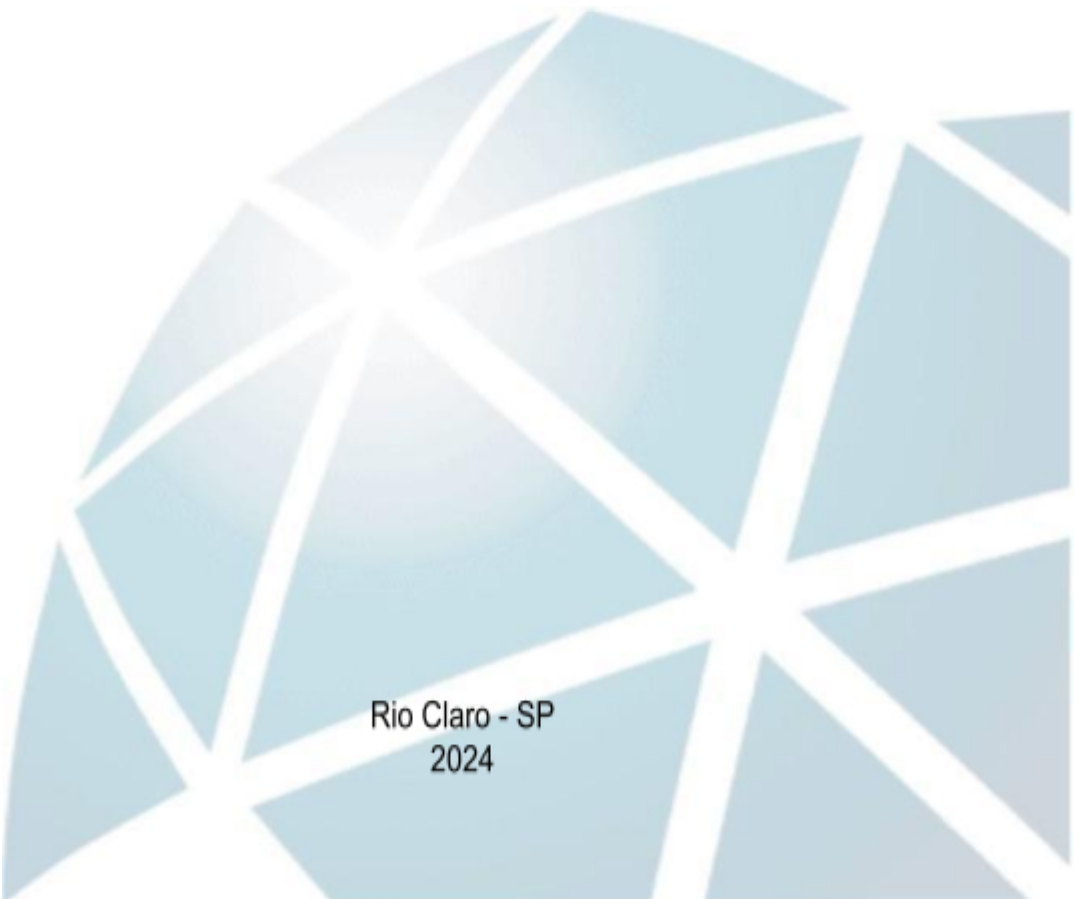

EDUCAÇÃO FÍSICA

Luís Felipe Abreu Previdente

**Estratégias metodológicas aplicadas ao
Transtorno do Espectro Autista dentro
da Educação Física escolar: uma
revisão bibliográfica**



Rio Claro - SP
2024

Luís Felipe Abreu Previdente

**Estratégias metodológicas aplicadas ao Transtorno
do Espectro Autista dentro da Educação Física
escolar: uma revisão bibliográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física

Orientadora: Prof^a Dr^a. Gabriella Andreeta Figueiredo

Rio Claro - SP
2024

P944e

Previdente, Luís Felipe Abreu

Estratégias metodológicas aplicadas ao Transtorno do Espectro Autista dentro da Educação Física escolar: uma revisão bibliográfica / Luís Felipe Abreu Previdente. -- Rio Claro, 2024

43 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Gabriella Andreeta Figueiredo

1. Educação Básica Brasileira. 2. Licenciatura. 3. Educação Especial. 4. Educação Física Especial. 5. Desenho Universal de Aprendizagem. I. Título.

Luís Felipe Abreu Previdente

Estratégias metodológicas aplicadas ao Transtorno do Espectro Autista dentro da Educação Física escolar: uma revisão bibliográfica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Gabriella Andreeta Figueiredo

Prof. Dr^a. Fernanda Moreto Impolcetto

Prof. Dr^a. Daniela Bento-Soares

Aprovado em: 24 de abril de 2024



Documento assinado digitalmente
LUIS FELIPE ABREU PREVIDENTE
Data: 28/04/2024 14:21:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

A handwritten signature in black ink, appearing to be "L. F. Abreu Previdente".

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho de conclusão de curso, tornando esta jornada acadêmica ainda mais especial.

Em primeiro lugar, agradeço imensamente à República SPK, minha primeira casa em Rio Claro. Um agradecimento para meus amigos Eduardo Nocentini, Gabriel Rocha, Kaique Ramos, Pedro Henrique Fernandes, Pedro Henrick, Rodrigo Pezzuto e Vitor Oliveira que me ajudaram neste primeiro momento. O acolhimento e a generosidade dessa república foram fundamentais para a minha adaptação à cidade, à faculdade e à nova fase da minha vida.

Obrigado em especial aos meus amigos Rodrigo Pezzuto, Pedro Henrique Fernandes e Felipe “Batata” que formaram a nossa república, a Cafofo, comigo.

Aos amigos de faculdade, que compartilharam risadas, desafios e conquistas, meu sincero agradecimento à Ana Flávia, Gabriel Garcia, Giovana Molina, Felipe “Batata”, João Vernier, Marina Mani e Rafael Greve. Sua amizade tornou essa jornada mais leve e significativa, proporcionando apoio constante.

À Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), aos professores e à instituição como um todo, expressei minha gratidão pela qualidade do ensino, pelo ambiente acadêmico enriquecedor e pelo suporte essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Um agradecimento especial para minha orientadora, Gabriella Andreeta Figueiredo, que não apenas guiou meus passos na pesquisa, mas também me inspirou com sua dedicação e conhecimento. A escolha do tema "Estratégias Metodológicas Aplicadas ao Espectro Autista na Educação Física Escolar" foi enriquecedora, e sua orientação foi fundamental para o sucesso desta empreitada.

Por último, mas não menos importante, agradeço de coração aos meus familiares. Ao meu Pai e ao meu irmão, seu apoio incondicional foi o alicerce que sustentou cada desafio e triunfo ao longo dessa jornada acadêmica.

A todos vocês, meu mais sincero obrigado. Este trabalho é fruto do esforço coletivo de uma comunidade que me apoiou e incentivou a alcançar meus objetivos.

Toda criança poderia levar vantagem de atividades que são projetadas universalmente (Lieberman, 2017).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo aglutinar e revisar estudos modernos para contribuir para práticas pedagógicas inclusivas. Este trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica com enfoque na metodologia do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), metodologia que tenta quebrar as barreiras que impedem a inclusão de pessoas com qualquer grau de deficiência na sociedade, assegurando o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos na Educação Física escolar. O DUA busca assegurar, desde o planejamento das aulas, a acessibilidade como ponto central. Pelo fato de ser uma metodologia criada no exterior, a maior parte da amostragem da revisão foi realizada fora do Brasil. Por mais que não tenha tanta aplicação desta metodologia em território nacional, há grande possibilidade de transferência dos resultados lá obtidos.

Palavras-chave: Autismo; Desenho Universal de Aprendizagem (DUA); Educação Física escolar; Educação inclusiva; Metodologias inclusivas de ensino.

ABSTRACT

The present academic work aims to bring together and review modern studies to contribute to inclusive pedagogical practices. This work was carried out based on a bibliographical review focusing on the Universal Learning Design (UDL), a methodology that attempts to break down the barriers that prevent the inclusion of people with any degree of disability in society, ensuring access, participation and the success of all students in school Physical Education. DUA seeks to ensure, from lesson planning onwards, accessibility as a central point. Due to the fact that it is a methodology created abroad, most of the review sampling was carried out outside Brazil. Even though this methodology is not widely applied in the national territory, there is a great possibility of transferring the results obtained there.

Keywords: Autism; Universal Learning Design (UDL); School Physical Education; Inclusive education; Inclusive teaching methodologies.

LISTA DE ABREVIATURAS

TEA	Transtorno do Espectro Autista
EF	Educação Física
MEC	Ministério da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
DI	Differentiated instruction
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
AEE	Atendimento educacional especializado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	OBJETIVO.....	12
3	JUSTIFICATIVA.....	13
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
5	REVISÃO DA LITERATURA.....	15
5.1	<i>Educação Física Escolar.....</i>	16
5.2	<i>Educação Física Especial.....</i>	17
5.3	<i>A Neurodiversidade.....</i>	21
5.4	<i>Estudantes com Deficiência na EF escolar.....</i>	23
5.5	<i>Desenho Universal de aprendizagem.....</i>	27
5.6	<i>Desenho Universal de Aprendizagem na EF escolar.....</i>	29
6	CONCLUSÃO.....	34
7	REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

O termo “licenciatura” tem origem no latim. Vem da palavra “licentia”, que significa permissão ou licença. No contexto acadêmico, a “licenciatura” refere-se ao grau acadêmico ou diploma universitário concedido após a conclusão de um programa de estudos em uma área específica. No Brasil, o termo é usado para se referir a um tipo específico de graduação acadêmica que prepara os estudantes para se tornarem professores ou educadores em níveis básico e médio. Licenciados são os que cumprem e que de maneira legal obtêm diplomas que os tornam qualificados para a prática (CASTRO, 1974). A licença exige que, teoricamente, os docentes tenham nível de conhecimento suficiente para poderem ministrar turmas nas escolas.

Quando buscamos entender o campo de saber da Educação física, principalmente a escolar, percebemos que há certa nebulosidade em determinar os limites e propósitos da atuação. Se olharmos para o início da concepção da Educação Física no Brasil, fizemos um breve histórico desde o início até os dias atuais, compreenderíamos o motivo pela nebulosidade.

Aproximadamente na década de 30 do século passado, a identidade da educação física era relacionada à concretização de uma personalidade moral e cívica brasileira, abrangendo aspectos que tangenciam tanto a eugenia da raça, quanto ao adestramento físico relacionado à defesa da pátria. Neste período também, a educação física visava a capacitação física da mão- de-obra. Após a primeira metade do século, no período pós 1964, houve intenção de colocar a educação física através de seu caráter lúdico-esportivo (FILHO, 2008), priorizando o alto rendimento e modelos esportivistas.

Já no final do século XX, a crítica aos modelos esportivistas emergem a discussão sobre a identidade da educação física escolar. Betti (1996) descreveu a educação física como a teorização da prática pedagógica que se propõe a tematizar manifestações da cultura corporal de movimento. Sendo que a Educação Física no ambiente escolar desempenha um papel vital no desenvolvimento global dos alunos, incluindo aspectos físicos, motores, sociais e emocionais. Completa o currículo escolar possibilitando a prática necessária de atividades físicas, atendendo a necessidade natural de movimento do indivíduo e produção de cultura do ser humano.

Na educação contemporânea, reconhece-se cada vez mais a importância da Educação Física escolar como uma disciplina que vai além do desenvolvimento físico dos alunos, abrangendo aspectos fundamentais de sua formação integral. No entanto, ao considerar a diversidade de necessidades e características dos alunos, surge a necessidade de adaptar e desenvolver estratégias metodológicas que promovam a inclusão de todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste contexto, surge a pergunta central do nosso estudo: Como as estratégias metodológicas aplicadas à Educação Física escolar podem contribuir para a inclusão e desenvolvimento de alunos com TEA?

2 OBJETIVO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é investigar e analisar estratégias metodológicas eficazes e inclusivas, principalmente o Desenho Universal de Aprendizagem, utilizadas na Educação Física Escolar para atender às necessidades dos alunos dentro do transtorno do espectro autista, com o intuito de fornecer recomendações embasadas na revisão bibliográfica para educadores em geral e profissionais da área da Educação Física, visando promover a inclusão, o desenvolvimento motor, social e emocional desses alunos no ambiente escolar.

3 JUSTIFICATIVA

A Declaração De Salamanca (UNESCO, 1994) considera que a instituição escolar é a maior responsável pela inclusão de alunos com deficiência e que isto é uma demanda cada vez mais iminente e essencial no campo da educação. À medida que a sociedade reconhece a importância de garantir acessibilidade e oportunidades educacionais iguais para todos, independentemente das diferenças individuais, é crucial abordar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de maneira eficaz e abrangente.

Este trabalho de conclusão de curso tem como justificativa a necessidade de abordar de forma crítica e aprofundada as estratégias metodológicas aplicadas à Educação Física para alunos com TEA. Fornecer uma revisão bibliográfica abrangente e atualizada, que contribuirá para a formação de educadores, professores de Educação Física e profissionais da comunidade escolar.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo se caracteriza como uma revisão bibliográfica, abordando sobre as estratégias metodológicas aplicadas ao espectro autista no ambiente da Educação Física escolar. Para Gil (2008) um trabalho realizado através de pesquisa bibliográfica é desenvolvido exclusivamente por meios de materiais já elaborados, principalmente de artigos científicos, livros e impressos diversos.

Dito isso, será realizado um levantamento buscando por revistas, artigos científicos, jornais informativos de relevância entre outras fontes bibliográficas, através de bibliotecas eletrônicas científicas, como a base SciELO, Periódicos da CAPES, Google acadêmico e seus direcionamentos para os canais de divulgação científica. Concentrando as pesquisas nas seguintes palavras-chave: autismo; autism; Desenho Universal de Aprendizagem; Universal Learning Design; Educação Física escolar; Physical Education; Educação inclusiva; Inclusive education; metodologias inclusivas de ensino; inclusive teaching methodologies. Também serão realizadas buscas em materiais físicos como livros no acervo da biblioteca da Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus Rio Claro.

5 REVISÃO DA LITERATURA

5.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Há muito tempo, a Educação Física (EF) tem sido responsável por criar um campo esportivo e político que influencia a organização dos corpos na sociedade, práticas de saúde e desempenho atlético (Brown, 2005). Dentro desse contexto, são estabelecidas práticas culturais específicas que enfatizam a capacidade e o desempenho dos alunos.

Alunos com corpos que não se encaixam no ideal de maturação e desenvolvimento, assim como aqueles com deficiências, podem enfrentar restrições à participação em atividades baseadas no desempenho (Fitzgerald, 2005). Isso muitas vezes está relacionado ao fato de que os professores podem não compreender completamente o que se espera da Educação Física escolar, focando apenas em resultados relacionados a marcas e habilidades desenvolvimentistas.

A escolha das unidades temáticas de esportes e jogos competitivos na Educação Física escolar, com uma ênfase desproporcional em determinados esportes em detrimento de outros, contribui para a exclusão de certos grupos de alunos.

Enquanto os professores se concentram em esportes populares entre os meninos, como futebol ou basquete, uma parte da classe pode não se sentir motivada a participar das aulas. Essa exclusão não é apenas uma questão de gênero e classe social, mas também está relacionada às habilidades esportivas dos alunos (Fernández-Balboa, 1993; Petrie, Devcich e Fitzgerald, 2018). Alunos que não têm experiência com esses esportes fora do contexto escolar podem sentir uma disparidade tão grande de habilidades que optam por não participar para evitar expor suas deficiências.

Devido ao histórico discriminatório da Educação Física, que muitas vezes associa a disciplina à competição esportiva e ao alto desempenho, juntamente com a resistência dos professores em adaptar ou repensar as atividades físicas, os alunos com necessidades específicas acabam sendo afastados (Petrie et al., 2018).

5.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implementação de políticas inclusivas na educação brasileira é crucial para garantir o acesso igualitário à educação. Segundo o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (MEC/SEESP, 2008a) destaca a importância de promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades específicas. Historicamente, a escola perpetuou a exclusão ao limitar a educação a um grupo privilegiado, reproduzindo a ordem social. Com a democratização da escola, surge o paradoxo da inclusão/exclusão: apesar dos esforços para universalizar o acesso, indivíduos e grupos diferentes dos padrões estabelecidos ainda são excluídos. Tanto os processos de segregação quanto os de integração compartilham características comuns, como a seleção, o que contribui para a naturalização do fracasso escolar.

No Brasil, o suporte às pessoas com deficiência teve origem no período imperial com a criação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) - hoje Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857) - atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos. No século XX, foram estabelecidos o Instituto Pestalozzi (1926) para atender pessoas com deficiência mental, o primeiro programa educacional para pessoas superdotadas a Sociedade Pestalozzi, em 1945 e a primeira Associação de Pais e Amigos Excepcionais - APAE, em 1954.

A partir de 1961, o suporte educacional às pessoas com deficiência passou a ser orientado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 4.024/61, que reconhece o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) estabelece o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, encarregado de coordenar a educação especial no Brasil. Sob uma abordagem integracionista, o CENESP promoveu ações educacionais destinadas tanto às pessoas com deficiência quanto às superdotadas. No entanto, essas ações ainda estavam marcadas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas por parte do Estado.

A Constituição Federal de 1988 estabelece como um de seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo,

cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, inciso IV). Define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho (art. 205). No artigo 206, inciso I, assegura a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios do ensino e estabelece, como obrigação do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Também nessa época, a Declaração de Salamanca (1994) passa a influenciar a formulação de políticas públicas relacionadas a educação inclusiva:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de "integração instrucional". Esta política condiciona o acesso às classes regulares do ensino regular somente para aqueles que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19). Ao reafirmar os pressupostos baseados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política Nacional de Educação Especial não promove uma reformulação das práticas educacionais que valorize os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino regular. Em vez disso, mantém a responsabilidade pela educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, enfatiza que o objetivo principal da educação é a construção de uma escola inclusiva que assegure a atenção à diversidade humana. Ao estabelecer metas para que os sistemas de ensino atendam adequadamente às necessidades educacionais especiais dos alunos, o PNE destaca lacunas na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes regulares do ensino regular, na formação docente, na acessibilidade física e no atendimento educacional especializado.

Publicado pelo governo federal em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001b), estabelece diretrizes para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Para a educação especial, o PNE prevê o atendimento educacional especializado na rede regular para indivíduos com diversas necessidades especiais, incluindo deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, múltiplas, e altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a) asseguram que o suporte aos estudantes com deficiência comece desde a educação infantil, integrando-os em turmas regulares em todas as etapas do ensino, com opção de acesso a classes especiais conforme necessidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", com o propósito de difundir os conceitos e diretrizes internacionais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da educação de alunos com e sem deficiência em turmas regulares do ensino regular.

Em 2007, é apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE com ênfase na formação de professores para a educação especial, implementação de salas de recursos multifuncionais, garantia de acessibilidade arquitetônica nas escolas, facilitação do acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior.

A compreensão da marginalidade dos alunos com deficiência no contexto escolar exige uma análise sobre como essa população é tratada fora do ambiente escolar. As escolas são só locais onde os valores e crenças sociais são reproduzidos, Saviani (2008).

De acordo com o Governo Federal Brasileiro (2014), 84% dos alunos com deficiência foram educados em escolas de ensino geral em 2014, enquanto em 2003 foram apenas 29%.

Apesar desses 84% parecerem um número inclusivo, isso não implica em inclusão em si. Mas sim integração. Alves e Duarte (2012) relataram que as relações sociais com os pares eram quase inexistentes.

5.3 A NEURODIVERSIDADE

De acordo com Walker (2014), a neurodiversidade é um conceito que abrange uma variedade de diferenças neurológicas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, dislexia, síndrome de Tourette e defende a valorização dessas diferenças como parte natural da diversidade humana.

Segundo o autor, a neurodiversidade "refere-se a uma variedade infinita de formas de ser humano neurologicamente diferentes, ao invés de a uma única condição ou categoria" (Walker, 2014). A neurodiversidade é comumente empregada para evocar o paradigma da neurodiversidade, que é uma maneira de perceber o mundo onde não existem tipos "certos" de cérebros, e pessoas com diferentes tipos de cérebros devem ser aceitas e valorizadas.

Normalmente, indivíduos cujos cérebros operam dentro dos padrões estabelecidos e cujos comportamentos se conformam às expectativas sociais são denominados neurotípicos. Por outro lado, aqueles cujas funções cerebrais e comportamentos se desviam das normas sociais são identificados como neurodiversos ou neurodivergentes.

Segundo Marks (1997), os conceitos de deficiência têm se transformado ao longo do tempo, abraçando perspectivas que transcendem uma abordagem exclusivamente médica, reconhecendo a influência significativa do ambiente e das atitudes sociais na vivência das pessoas com deficiência. O autor ressalta que tais modelos "proporcionam diferentes abordagens para compreender a deficiência e, conseqüentemente, têm implicações diversas na forma como as pessoas com deficiência são percebidas e tratadas na sociedade" (Marks, 1997, p. 85).

O modelo médico de deficiência sustenta que a própria deficiência é a principal causa das limitações enfrentadas por essa população na sociedade. Este modelo postula que a deficiência reside internamente no indivíduo e, portanto, requer tratamento para aliviar os sintomas e facilitar a inclusão na sociedade.

Já o modelo social diz que a sociedade é o principal fator que determina a marginalização dessas pessoas. O modelo social implica que as diferentes formas de opressão, nas diferentes épocas da história da humanidade, colocam as pessoas com deficiência no estado atual de exclusão.

Conforme Chapman e Carel (2022) apontam, esse estigma e preconceito resultam no capacitismo, no qual aqueles considerados menos capazes do que

outros são alvo de discriminação. Esse estigma tem levado à marginalização dessa população na sociedade, privando-a de direitos básicos e resultando em sua exclusão social.

As condições neurodiversas são altamente estigmatizadas, mas muitos estudos sugerem que não é a neurodivergência em si que pode levar a uma menor qualidade de vida, mas sim a falta de apoio social e/ou aceitação (Renty e Roeyers, 2006; Milton e Sims, 2016; Cage, Di Monaco e Newell, 2018; Kapp et al. 2019; Chapman e Carel, 2022).

Milton (2012) aborda a questão da relação das pessoas com autismo e das neurotípicas introduzindo o conceito do "problema de empatia dupla". O autor argumenta que entender o autismo como uma diferença cognitiva em vez de uma deficiência pode levar a uma maior compreensão e aceitação mútua entre pessoas do espectro autista e neurotípicos. As crianças no espectro do autismo deveriam aprender tanto sobre as interações sociais neurotípicas, quanto os alunos neurotípicos deveriam aprender sobre as formas que pessoas autistas preferem interagir. Mas o que acontece na prática é que raramente os alunos neurotípicos aprenderem a lidar com pessoas neurodiversas. Sempre é esperado que a pessoa neurodiversa que se adapte e aprenda a viver em sociedade.

5.4 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EF ESCOLAR

A obesidade em crianças portadoras do espectro autista prevalece em aproximadamente 23% dos casos, enquanto em crianças sem o espectro prevalece em aproximadamente 16%. Esses dados podem estar relacionados ao fato da criança se isolar de membros que não são da sua família, isso impossibilita uma infância ativa com outras crianças.

As deficiências de comunicação social podem dificultar a capacidade de uma criança participar em atividades dentro de grupos de pares da mesma idade devido a limitações no estabelecimento, manutenção e compreensão de relações entre pares.

Alunos com Transtorno do Espectro Austista (TEA) tende a apresentar dificuldades em habilidades locomotoras como por exemplo o andar, correr, saltar, saltitar, escorregar, escalar e desviar e habilidades de controle que são arremessar, receber, chutar, agarrar e rebater (Green et al., 2009) isso começa a frustrar a criança, fazendo com que cada vez mais ela opte por ser mais sedentária e intrusiva.

Segundo Holland et al. (2019) são três pontos principais que atrapalham as crianças com TEA para transpor o conhecimento gerado na educação física: baixo controle dos estímulos, reforço insuficiente e pouca motivação.

Quando o autor fala sobre o baixo controle dos estímulos, especificamente às pessoas com TEA, elas não conseguem controlar os estímulos irrelevantes do meio ambiente. Então um barulho desnecessário, uma luz que incomoda, um odor, o sotaque do professor, roupa chamativa. Quando a criança tenta praticar uma atividade fora de casa, ela sente dificuldade em ignorar os estímulos/dicas irrelevantes para aquela atividade

Já relacionado ao reforço insuficiente, durante as aulas de educação física, os alunos são recompensados com high fives e reforços verbais positivos. Muitos pais não entendem a importância dos reforços na hora das atividades físicas e acabam só dando atenção quando as crianças estão fazendo atividades menos ativas, isso acaba reforçando com que eles façam a atividade que são mais reforçados.

Em relação a pouca motivação uma criança com TEA pode não se sentir automotivada para participar de atividades com seus colegas, ou não consegue autogerenciar sua participação em atividades físicas naquele ambiente. Como essas

habilidades não ocorrem naturalmente, os professores e os pais precisam criar um plano de ação generalizado.

Geralmente, a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física, é entendido como um esforço abrangente que incentiva os professores a manterem altas expectativas para todos os alunos e a garantir flexibilidade e desenvolvimento curricular adequado (Villa & Thousand, 2000).

Com base no princípio de que alunos com habilidades variadas podem ser acomodados nas mesmas aulas de Educação Física, Block e Vogler (1994) descrevem adaptações curriculares (ou modificações no programa) como se referindo para “qualquer modificação no currículo usada para evitar uma incompatibilidade entre as habilidades de um aluno e o conteúdo da lição para promover o sucesso do aluno na aprendizagem de habilidades apropriadas”. Assim, o currículo deve ser flexível e ajustável em resposta às demandas individuais de cada aluno com deficiência.

Consistente com Costa e Munster (2017), o uso de adaptações curriculares deve ter como objetivo a menor variação do currículo comum, a fim de garantir acessibilidade e igualdade de oportunidades de aprendizagem para o aluno com deficiência. As adaptações curriculares visam diferenciar as instruções para atender as necessidades de um aluno específico, que é diferente de um programa individualizado.

A revisão de literatura de Qi e Ha (2012) discute diversos aspectos relacionados à inclusão nesse contexto, fornecendo a visão de que os alunos com deficiência tem um baixo nível de aprendizagem relacionados a competências motoras fundamentais, o que pode influenciar os professores a realizarem programas individualizados para esses alunos.

Estes estudantes têm menos probabilidade de serem fisicamente ativos ao longo da vida, segundo Robinson et al. (2015), portanto, os alunos que não desenvolvem habilidades motoras têm menos probabilidade de experimentarem os benefícios de serem fisicamente ativos ao longo da vida.

Em geral, na Educação Física Escolar, quem possui as habilidades que são valiosas nas práticas corporais, são valorizados e se sentem contemplados para praticarem. Quem não tem, são afastados, limitados ou desencorajados nas atividades. (Azzarito, 2009; Evans, 2004)

Nesse aspecto, Barton (1993) refletiu a respeito do engajamento das crianças no contexto escolar. Para ele, o conceito fundamental em uma aula inclusiva não é o de igualdade, onde o mesmo estímulo é oferecido para todas as crianças, mas sim o de equidade, que permite com que seja oferecido a melhor oportunidade para que elas se desenvolvam.

Quanto mais competitivo o programa de educação fosse, menos envolvidos com seus pares os alunos com deficiência estavam (Schedlin et al., 2012). Em contraponto a esses programas competitivos, Haycock e Smith (2011), concluíram que quanto menos ênfase na competição e desempenho, maior era o envolvimento dos alunos.

Para Alves, Ribeiro e Simões (2013), a alteração no currículo para atender a multiplicidade dos indivíduos oferece múltiplos meios para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo curricular. Corroborando com Pletsch, Souza e Orlean (2017) ao discutirem que a diferenciação curricular não deve acontecer por meio do empobrecimento do conteúdo.

Haegele, Wilson, Zhu et al. (2021) afirmam que, a respeito dos resultados de seus estudos exploratórios relacionados ao tema das barreiras dos professores de Educação Física encontrados nas escolas, os pares acolhedores tenham sido o facilitador mais frequente relatado pelos participantes do estudo. Assim como os pares hostis também foram uma barreira altamente relatada, apoiando assim a natureza inter-relacionada das barreiras e dos facilitadores relatados. Também neste estudo foram relatados pelos participantes barreiras relacionadas aos professores, como atitudes dos professores, conhecimento, colaboração, seleção, modificação de atividades e qualidade do ensino.

Os estudos sugerem que as percepções e atitudes dos profissionais da educação física podem atuar como barreiras substanciais ou facilitar a participação dos alunos com deficiência (Shields e Synnot 2014; Shields, Synnot e Barr 2012). Existe uma barreira clara relacionada à atitude dos professores de EF escolar para garantir experiências significativas para os alunos com deficiência.

De acordo com Alves et al. (2017) os participantes do estudo descreveram dois tipos diferentes de aulas: ou eles participavam de atividades segregadas sem significado como jogar cartado, andar pela quadra, ou eles eram jogados para simplesmente brincar sem estrutura ou propósito. Também relataram que a própria deficiência como sendo uma barreira primária na participação das atividades de EF,

não se sentiam capazes de participar. Sentiam insegurança quanto a força e agilidade, por exemplo.

Esses tipos de experiências são fundamentais no processo de reclusão desses alunos, onde através desses estímulos negativos, cada vez mais compreendem que seus corpos são incapazes, ou que suas habilidades são indesejáveis em ambientes de educação física e prática corporal. (Azzarito, 2009). Isso pode vir a ser uma barreira para que essas pessoas deixem de praticar atividades físicas nos momentos de lazer fora do contexto escolar.

Em contrapartida, do ponto de vista das pessoas com deficiência, alguns relatam que, embora os professores pareçam ter boas intenções, modificações óbvias e explícitas nas atividades podem destacar as incapacidades das pessoas com deficiência e contribuir para o ostracismo social (Haegele e outros, 2020). Sem contar o fato do professor, através de comunicação implícita, desmotivar as pessoas com deficiência através de bullying em ambientes integrados. (Haegele e Zhu, 2017).

Outro aspecto negativo é quando o professor não está disposto a mudar a sua atividade (Bredahl 2013; Fitzgerald 2005).. Ele até permite com que os alunos participem de forma integracional, mas não monta uma aula inclusiva.

Tomlinson (2000) definiu *differentiated instruction* (DI) como a adaptação dos professores à diversidade dos alunos na sala de aula para otimizar as experiências de aprendizagem, permitindo ajustes nos elementos de conteúdo, processo, produtos e ambiente de aprendizagem.

Willis e Mann (2000) descreveram a filosofia de ensino do DI com base no conceito de que “um tamanho não serve para todos”. Nessa perspectiva, os professores devem reconhecer que os alunos diferem em fatores como cultura e estilo de aprendizagem únicos. Além disso, Tomlinson (2000) definiu DI como esforços dos professores para responderem à variação entre os alunos na sala de aula para criar a melhor experiência de aprendizagem possível. Segundo Tomlinson, os professores podem manipular pelo menos quatro elementos da sala de aula: conteúdo, processo, produtos e ambiente de aprendizagem.

5.6 DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM

De acordo com AlRawi e AlKahtani (2021), o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) oferece um design de programas educacionais que atendam as necessidades potencialmente diversas dos indivíduos e é regido por três princípios básicos: múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão, e múltiplos meios de engajamento (CAST, 2020).

O princípio básico do envolvimento refere-se às estratégias para aumentar a motivação dos alunos através de escolhas significativas num ambiente não ameaçador. Cito como exemplo, quando em uma aula de introdução a modalidade desportiva do basquete, o professor permite com que os alunos testem diferentes tamanhos e materiais de bolas sem reforçar que existe um jeito certo, ou errado. Caso o professor reforce o aspecto de que só existe uma maneira de se praticar a modalidade, ele estará criando um ambiente dito “ameaçador” para que o aluno expresse suas vontades e se envolva.

A representação é relacionada à apresentação do conteúdo tanto na forma verbal, quanto na forma visual. São os diferentes estímulos, ou formas de apresentação do conteúdo (mídia, linguagem, pedagogia, abordagens...).

Já a importância da ação e expressão é relacionada à multiplicidade de estímulos que o professor apresenta para os alunos e formas diferentes de praticar os conhecimentos e habilidades.

Para Alves, Ribeiro e Simões (2013), o DUA permite oferecer múltiplos meios para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo curricular. Corrobora com Pletsch, Souza e Orlean (2017) ao discutirem que a diferenciação curricular não deve acontecer por meio do empobrecimento do conteúdo.

Prais e Rosa (2017), o DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva. Visa o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades individuais de cada aluno.

Programa chamado SKIP - UDL, planejado por Taunton, Brian e True (2017), desenhado com base nos programas de educação motora e também nos três princípios universais do DUA resultou em uma diferença significativa na aquisição de habilidade motora entre o grupo experimental e o grupo controle. Quando analisado o grupo de pessoas com e sem deficiência, o grupo sem deficiência obteve

resultados maiores do que o grupo com deficiência. Entretanto, as intervenções de aulas com base no DUA favorecem a participação e o engajamento dos alunos.

Loman, Strickland-Cohen e Walker (2018) relataram em seu estudo a diminuição de comportamentos inadequados de alunos com deficiência grave através de métodos de engajamento proporcionados pelo DUA.

Por mais que o DUA não seja pensado exclusivamente para atender a área da Educação Especial, ele atende justamente pelo fato de considerar os indivíduos de maneira única, explorando suas individualidades.

5.7 DUA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Se fossemos avaliar do ponto de vista do DI, algumas adaptações são feitas sob medida especificamente para uma necessidade individual, o que poderia ser entendido como uma “diferenciação” para alterar o currículo, para torná-lo mais flexível ou para personalizar a instrução, o equipamento, ambiente ou atividade para um determinado estudante com deficiência.

Com base nos princípios do DUA, em vez disso, esses tipos de ajustes não devem visar um aluno específico, mas sim considerar a variabilidade entre todos os alunos, não exclusivamente os com deficiência (Munster, Mey, Lieberman e Grenier, 2019).

O DUA considera a gama de habilidades dos alunos na fase de concepção do currículo, projetando e incorporando acomodações nesta fase. Este acesso integrado para uma ampla quantidade de usuários, com e sem deficiência, é o princípio subjacente do DUA (Rapp & Arndt, 2012). Em termos de desenho curricular, o DUA implica uma abordagem para usar e organizar materiais instrucionais e atividades que permitam que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Indivíduos com grandes diferenças nas suas capacidades de ver, ouvir, falar, mover-se, ler, escrever, compreender, participar, organizar, envolver e lembrar.

Barber et al. (2023) exploram a aplicação do DUA na formação de professores de educação física, destacando o uso de múltiplos meios de representação nessa área. O princípio dos múltiplos meios de representação proporcionam uma variedade de atividades alternativas, esportes não tradicionais e jogos de baixa organização que desenvolvam padrões de movimento transferíveis para os esportes tradicionais.

Ao incorporar jogos abertos e atividades centradas no movimento dos alunos, os múltiplos meios de ação e expressão permitem que os alunos explorem diferentes formas de utilizar equipamentos e instalações, criem seus próprios jogos com pouco equipamento ou orientação do professor, de acordo com suas necessidades e preferências.

Por fim, ao conceder aos alunos escolhas e voz dentro das atividades em cada aula, através dos múltiplos meios de engajamento, proporciona-se uma variedade de padrões de movimento adequados aos níveis de habilidade física, aproveitando a motivação intrínseca dos alunos e promovendo relações sociais e

afetivas durante a movimentação em espaços não competitivos e seguros. Cada um desses princípios do DUA pode servir como base para a concepção e implementação de aulas de educação física completamente inclusivas.

Considerando a grande variedade de competências e habilidades em uma aula de EF, seria preferível empregar “variações” em vez de “adaptações” das aulas. Tais variações consistem em meios diversificados de representação, ação e expressão e engajamento. De acordo com Block, Klavina e Davis (2016), a diferença entre o uso do ensino do DUA e a realização de adaptações para populações específicas está justamente no planejamento.

Sempre que necessário, os professores podem modificar as características do equipamento para melhor acomodar as necessidades dos alunos com deficiência. A proposta mais popular é a proposta “cinco Ss” de adaptações de equipamentos propostos por Healy (2013): **surface** - alterando a textura ou adicionando cor a bolas, ou alvos. **Speed** - esvaziar bolas, alterar o peso para torná-los mais leves ou pesados. **Size** - diferentes dimensões de bolas, instrumentos. **Sound** - adição de sinais auditivos como **bips** ou sinos para bolas, alvos e outros materiais. **Support** - suspender a bola.

As adaptações ambientais também podem aumentar significativamente o grau de envolvimento na Educação Física. Pode incluir a diminuição das distrações, o aumento das pistas visuais, a limitação do ruído, alteração da iluminação ou fornecimento de acessibilidade (Lieberman & Houston-Wilson, 2018).

Mosston e Ashworth (2008) também mencionam diferentes fatores que afetam o grau de dificuldade de uma atividade. Um deles é o intervalo de espaço entre o ponto de mínimo e distância máxima, que oferece vários níveis de dificuldade aos alunos que realizam tarefas com habilidades com bola (arremessar, receber e rebater). Da mesma forma, Mosston e Ashworth (2008) afirmaram que variar a altura do equipamento como a rede nos esportes de rede e parede, ou da cesta de basquete, gera vários graus de dificuldade que servem como pontos de entrada para diferentes alunos.

As tarefas são configuradas através da progressão apropriada ao desenvolvimento, possibilitando um ambiente desafiador mas que seja plausível de sucesso pelos alunos no tempo definido. Os Alunos recebem um determinado período de tempo e não um número de tentativas (Lieberman e Houston-Wilson, 2018) para que os alunos não sejam coagidos a atingirem determinadas metas.

Cada aluno irá tentar a quantidade de vezes que for necessário para realizar, não será pressionado a realizar uma média estipulada.

Em contraponto com os estudos que afirmam benefícios do DUA, para Gilbert (2019), pouco foi feito para a área da educação física. Não se traduziu/transpôs os conhecimentos para os professores de educação física. Apenas incluíram estratégias gerais e justificativas para recomendar a implementação.

No caso citado pelo artigo de Gilbert (2019), os alunos estariam praticando o forehand da modalidade do esporte tênis. O objetivo central seria acertar por cima da rede, longe de seu parceiro. As metas aumentariam de dificuldade ao longo de 15 minutos.

Durante essa aula, os meios de representação do conteúdo foram dadas através de forma auditiva e visual. Relacionado aos recursos visuais são demonstrações físicas através do movimento do próprio professor, de pares dos próprios alunos, de cartões mostrando a forma correta de executar os movimentos.

Também, nesse artigo, é orientado que o professor use todos os recursos humanos disponíveis, ou seja, o atendimento educacional especializado (AEE) deve fazer parte da estrutura da aula, sendo notificados com antecedência dos papéis que serão atribuídos e do que será esperado deles na participação da aula.

Neste mesmo exemplo prático, uma aula de tênis, as escolhas dos alunos podem ser relacionadas a seleção do equipamento para rebater, a bola, força, distância e variação da tarefa, possibilitando de que o aluno tome a decisão para escolher se irá progredir para a próxima etapa, ou se ficará mais um tempo fortalecendo as experiências motoras daquele exercício.

Segundo Goodwin e Rossow-Kimball (2012), a aplicação do DUA na EF tem sido tratada como benéfica para a população, mas não há estudos quantitativos e nem qualitativos que comprovem esses benefícios. Apesar da proliferação de recursos baseados na prática empírica de alguns professores que promovem o DUA na Educação Física Escolar, há pouca crítica e replicação desses estudos. Fortalecendo a ideia de que são apenas relatos de professores que estão buscando concretizar a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

Giese et al. (2023) sugere que, sem uma análise crítica dos estudos relacionados ao DUA na educação física escolar, corremos o risco de nos envolvermos em práticas que são ineficazes ou, pior ainda, prejudiciais às pessoas com deficiência.

Para Sandhu (2011), também oferece uma perspectiva contrária ao design universal, desafiando a noção de que um único design pode atender às necessidades de todos os usuários. O autor argumenta que essa abordagem pode ignorar as complexidades das necessidades individuais e promover soluções que não são verdadeiramente inclusivas. Outro ponto citado pelo autor é que os princípios conceituais do DU são demasiado vagos e pouco informativos.

Embora essas críticas tenham sido dirigidas a conceitos mais amplos de DU e não ao DUA, há uma forte tendência a relacionar essas críticas também ao DUA, já que há evidências insuficientes da sua eficácia.

A adoção de princípios orientadores flexíveis pode ser benéfica para os professores, pois lhes permite aplicar sua expertise para adaptar decisões curriculares e estratégias pedagógicas de acordo com os diversos contextos e situações educacionais que enfrentam, além de serem ajustáveis às necessidades e habilidades dos alunos. No entanto, essa abordagem também pode apresentar desafios, uma vez que a interpretação do DUA na literatura de Educação Física não é clara. Portanto, pode ser difícil para os profissionais tomarem decisões fundamentadas em pesquisa ou evidências sobre quando, por que ou até mesmo se devem utilizar o DUA.

Haegle et al. (2023) apontam que embora o DUA tenha recebido bastante atenção na literatura esses estudos não discutiam com nenhum detalhe notável como os elementos do DUA foram implementados no planejamento, ou no decorrer da aulas. Quando citavam os elementos, citaram de forma exclusivamente representativa (Brian et al., 2017; Gilbert; Grenier et al., 2017).

Além disso, muitas vezes o DUA pode entrar em contradição direta com os estatutos e leis federais que exigem que as soluções educacionais sejam fornecidas com base nas necessidades individuais, semelhante ao *differentiated instruction* (DI). Haegle et al. (2023) cita, por exemplo, que nos EUA, um estudante com deficiência tem direito a uma educação pública adequada e gratuita e a "instruções especialmente concebidas, sem custos para os pais, para satisfazer as suas necessidades únicas" (Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência, 2004).

Declarações como "professor, você tem controle sobre o currículo que você fornece e pode fazer modificações para promover o sucesso de todos os alunos, o que por sua vez, minimiza os comportamentos negativos dos alunos" ou "quando os professores não conseguem criar um ambiente baseado no DUA, não estão

dispostos a diferenciar o ensino, os alunos sofrem" (Lieberman e Houston-Wilson, 2018; p. 78-79), sugerem que o professor pode estar diretamente envolvido no bem-estar dos alunos.

6. CONCLUSÃO

Este estudo buscou analisar as contribuições do desenho universal para aprendizagem (DUA) na área da educação inclusiva, com base na literatura internacional. Embora a busca tenha resultando em uma quantidade considerável de artigos, a maioria deles aborda considerações teóricas insuficientes sobre o tema.

No que diz respeito às contribuições práticas, os artigos se referem à aplicação dos princípios do DUA, embora de forma geral, somente para modificação de comportamento, tanto das crianças com e sem deficiência, quanto dos professores.

Embora o termo “TEA” tenha sido utilizado como descritor deste trabalho de conclusão de curso, não foi encontrado nenhum artigo com o foco na aplicação do DUA em crianças com TEA.

Durante muito tempo, acadêmicos de Educação Física e Educação Física Adaptada têm defendido o DUA como uma solução universal para os desafios curriculares e pedagógicos associados ao ensino conjunto de alunos com e sem deficiência, embora haja uma falta evidente de comprovação científica. Devido a essa escassez de evidências, não podemos afirmar com certeza se os resultados positivos do DUA, prometidos por alguns autores, são uma realidade ou uma possibilidade, ou se os apelos para promover o DUA na Educação Física representam uma forma de arrogância acadêmica que pode resultar no apagamento das questões relacionadas à deficiência, em vez de oferecer apoio efetivo às pessoas com deficiência.

Com isso, parece que a implementação do DUA seguirá em grande parte o padrão semelhante ao da inclusão, conforme normalmente é abordada na Educação Física, onde o conceito é frequentemente mencionado superficialmente, mas poucas mudanças práticas são efetivamente realizadas nos currículos existentes (Maher e Haegele, 2022).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.l.], v. 11, n. 02, p. 223-240, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2024.

AlRawi, J. M.; AlKahtani, M. A. **Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review**. International Journal of Developmental Disabilities, [S.l.], v. 68, n. 6, p. 800-808, mar. 2021. DOI: 10.1080/20473869.2021.1900505.

Alves, M. M.; Ribeiro, J.; Simões, F. **Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos**. Indagatio Didactica, [S.l.], v. 5, n. 4, 2013.

Alves, M. L. et al. **Aula de educação física e a inclusão da criança com deficiência: perspectiva de professores brasileiros**. Movimento, [S.l.], v. 23, n. 4, p. 1229–1244, 2017. DOI: 10.22456/1982-8918.66851. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/66851>. Acesso em: 7 fev. 2024.

Azzarito, L. **The panopticon of physical education: Pretty, active and ideally white**. Physical Education and Sport Pedagogy, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 19–39, 2009.

Barber, W.; Walters, W. **Movement for all: universal design for learning (UDL) in pre-service physical education teacher education**. ICERI2019 Proceedings, [S.l.], 2023. DOI: 10.21125/iceri.2023.1995.

BETTI, M. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

CARDOSO, C. S. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada**. Educação, [S.l.], n. 49, p. 137-144, 2003.

Block, M. E.; Klavina, A.; Davis, R. **Instructional modifications**. In: BLOCK, M. E. (Ed.). **A teacher's guide to adapted physical education: including students with disabilities in sports and recreation**. 4th ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2016. p. 93–115.

Block, M. E.; Vogler, E. W. **Inclusion in regular physical education: the research base**. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, [S.l.], v. 65, n. 1, p. 40–44, 1994.

Bredahl, Anne-Mette. **Sitting and watching others being active: the experienced difficulties in physical education when having a disability**. Adapted Physical Activity Quarterly, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 40–58,

2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. In: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

Cage, E.; Di Monaco, J.; Newell, V. **Experiences of autism acceptance and mental health in autistic adults**. Journal of Autism and Developmental Disorders, [S.l.], v. 48, p. 473–484, 2018. DOI: 10.1007/s10803-017-3342-7.

CASTRO, Amélia D. de. **"A licenciatura no Brasil"**. Revista de História (USP), [S.l.], n. 100, set. 1974.

Chapman, R.; Carel, H. **Neurodiversity, epistemic injustice, and the good human life**. Journal of Social Philosophy, [S.l.], v. 53, p. 614–631, 2022. DOI: 10.1111/josp.12456.

Costa, C. M.; Munster, M. A. V. **Adaptações curriculares nas aulas de educação física envolvendo estudantes com deficiência visual**. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 361–376, 2017.

Emily N. Gilbert. **Designing Inclusive Physical Education with Universal Design for Learning**. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, [S.l.], v. 90, n. 7, p. 15–21, 2019. DOI: 10.1080/07303084.2019.1637305.

FILHO, Lino Castellani. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 15. ed. atual. Campinas, SP: Papirus editora, 2008.

Fitzgerald, Hayley. **Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport**. Physical Education and Sport Pedagogy, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 41–59, 2005.

Giese, M.; Haegele, J. A.; Maher, A. J. **The ableist underpinning of normative motor assessments in adapted physical education**. *Journal of Teaching in Physical Education*, [S.l.], 2023. DOI: 10.1123/jtpe.2022-0239.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Goodwin, D.; Rossow-Kimball, B. **Thinking ethically about professional practice in adapted physical activity**. *Adapted Physical Activity Quarterly*, [S.l.], v. 29, n. 4, p. 295–309, 2012.

Green, D. et al. **Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders**. *Developmental Medicine & Child Neurology*, [S.l.], v. 51, n. 4, p. 311–316, 2009. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2008.03242.x.

Healy, S. **Adapting equipment for teaching object control skills**. *Palaestra*, [S.l.], v. 27, n. 4, p. 37–42, 2013.

Kapp, S. K. et al. **‘People should be allowed to do what they like’: autistic adults’ views and experiences of stimming**. *Autism*, [S.l.], v. 23, p. 1782–1792, 2019. DOI: 10.1177/1362361319829628.

Lieberman, L. J.; Houston-Wilson, C. **Strategies for inclusion: A handbook for physical educators**. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2018.

Lieberman, L. J.; Houston-Wilson, C. **Strategies for inclusion: Physical education for everyone**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2018.

LIEBERMAN, L. J. **The need for universal design for learning**. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, [S.l.], v. 88, n. 3, p. 5–7, 2017. DOI: 10.1080/07303084.2016.1271257.

Loman, S. et al. **Promoting the accessibility of SWPBIS for students with severe disabilities**. *Journal of Positive Behavior Interventions*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 113–123, 2018. DOI: 10.1177/1098300717733976.

Maherc, A. J.; Haegele, J. A. **Teaching disabled students in physical education: (dis)connections between research and practice**. London: Routledge, 2022.

Marks, D. **Models of disability**. *Disability and Rehabilitation*, [S.l.], v. 19, p. 85–91, 1997. DOI: 10.3109/09638289709166831.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Distúrbios comportamentais e psiquiátricos no adulto e na criança: Degenerações e lesões cerebrais**. In: CASTRO, Eliane Mauerberg de. *Educação Física Adaptada*. 2 edição. ed. [S. l.]: Novo conceito - Saúde, 2011. v. 1, p. 253. ISBN 8563219499.

Milton, D.; Sims, T. **How is a sense of well-being and belonging constructed in the accounts of autistic adults?** *Disability and Society*, [S.l.], v. 31, p. 520–534, 2016. DOI: 10.1080/09687599.2016.1186529.

Milton, D. **On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem.’** Disability and Society, [S.l.], 2012. DOI: 10.1080/09687599.2012.710008.

Mosston, M.; Ashworth, S. **Teaching physical education.** 1st online ed. Buckeystown, MD: Spectrum Institute for Teaching and Learning, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 28 out. 2023.

Pletsch, M. D. et al. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170014.

Prais, J. L. S.; Rosa, W. S. **Revisão sistemática sobre desenho universal para a aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n4p414-423.

Qi, J.; Ha, A. S. **Inclusion in physical education: a review of literature.** International Journal of Disability, Development and Education, [S.l.], v. 59, p. 257–281, 2012.

Rapp, W.; Arndt, K. **Teaching everyone: an introduction to inclusive education.** Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2012.

Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D’Hondt, E. (2015). **Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health.** Sports Medicine, 45, 1273–1284.

Sandhu, J. S. **The rhinoceros syndrome: a contrarian view of universal design.** In: PREISER, W. F. E.; SMITH, K. H. (Ed.). Universal design handbook. 2nd ed. New York, NY: McGraw Hill, 2011. p. 44.3–44.12.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

Schedlin, H. et al. **The academic learning time in physical education of students with visual impairments: an analysis of two students.** Insight:

Research & Practice in Visual Impairment & Blindness, [S.l.], v. 5, p. 11– 22, 2012.

Shields, N.; Synnot, A. J. **An exploratory study of how sports and**



recreation industry personnel perceive the barriers and facilitators of physical activity in children with disability. Disability & Rehabilitation, [S.l.], v. 36, n. 24, p. 2080–2084, 2014.

Shields, N.; Synnot, A.; Barr, M. **Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review.** British Journal of Sports Medicine, [S.l.], v. 46, n. 14, p. 989–997, 2012.

SILVA, Cláudio Silvério da et al. **Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes.** Motriz, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 481–492, 2009.

Story, M. F.; Mueller, J. L.; Mace, R. L. **The universal design file: designing for people of all ages and abilities.** Monograph. [S.l.], 1998. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460554.pdf>.

Taunton, S. et al. **Universally designed motor skill intervention for children with and without disabilities.** Journal of Developmental and Physical Disabilities, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 2–15, 2017. DOI: 10.1007/s10882-017-9565-x.

Tanure Alves, M. L.; DUARTE, E. **A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: Um estudo de caso.** Movimento, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 237–256, 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.26654.

Tanure Alves, M. L. et al. **AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA DE PROFESSORES BRASILEIROS.** Movimento, [S.l.], v. 23, n. 4, p. 1229–1244, 2017. DOI: 10.22456/1982-8918.66851.

TANLIEV, S. G.; KORKOSH, L. **The socialization of students with autism spectrum disorder in the inclusive education.** Scientific notes of P. P. Semenenko Institute of Psychological-Pedagogical Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, [S.l.], v. 36, n. 36, p. 131-142, 2015.

Villa, R.; Thousand, J. **Restructuring for caring and effective education.** Baltimore, MD: Brookes, 2000.

Walker, N. Neurodiversity: **some basic terms and definitions.** [S.l.], 2014. Available at: <https://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>. Access on July 28, 2021.


Luis Felipe Abreu Previdente
Presidente .

Gabriella Andreetta Figueiredo
Orientadora