



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

FERNANDO EDUARDO DA SILVA REGO

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA:** perspectivas para uma prática
inclusiva.

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2025

FERNANDO EDUARDO DA SILVA REGO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: perspectivas para uma prática inclusiva.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física na Educação Escolar.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Silva

**PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2025**



R343e Rego, Fernando Eduardo da Silva
Educação Física Escolar e o Transtorno do Espectro Autista :
perspectivas para uma prática inclusiva. / Fernando Eduardo da Silva
Rego. -- Presidente Prudente, 2025
146 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
Prudente
Orientador: José Ricardo Silva

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3.
Adaptação Curricular. 4. Inclusão. 5. Currículo Paulista. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDO EDUARDO DA SILVA REGO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 12 de dezembro de 2025, às 10h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FERNANDO EDUARDO DA SILVA REGO, intitulada **“Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: perspectivas para uma prática inclusiva”**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. JOSÉ RICARDO SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT, Profa. Dra. ANA RITA LORENZINI (Participação Virtual) do(a) Educação Física / ESEF - UPE, Profa. Dra. AMÁLIA REBOUÇAS DE PAIVA E OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) UENP Campus Jacarezinho, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JOSÉ RICARDO SILVA



Documento assinado digitalmente
JOSE RICARDO SILVA
Data: 12/12/2025 10:05:11-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que foi meu alicerce em todos os momentos. Cada palavra, gesto e silêncio de apoio que recebi se transformou em força para continuar quando o cansaço pesava e as dúvidas insistiam em aparecer. Sem esse amor que me sustentou, esta conquista não teria sido possível.

À minha mulher, deixo esta dedicatória com a gratidão mais profunda. Nos momentos em que o cansaço pesava e as incertezas surgiam, foi a sua voz que me deu direção, o seu abraço que devolveu meu fôlego e a sua presença que me lembrou do propósito de continuar. Sua paciência, o incentivo constante e a confiança que manteve em mim — mesmo quando eu próprio vacilava — foram essenciais para que este trabalho se tornasse possível. Por isso, esta conquista é nossa: você caminhou comigo, acolheu minhas inquietações e me deu coragem quando eu mais precisei. Obrigado por ser luz, equilíbrio e força ao longo de toda esta jornada.

Aos meus filhos, que iluminam minha vida com alegria, espontaneidade e amor genuíno, dedico meu carinho e gratidão. Vocês foram a inspiração diária para que eu buscasse ser um exemplo de persistência e compromisso. Cada sorriso de vocês me lembrou da importância de acreditar em sonhos e lutar por um futuro melhor.

Ao meu orientador, expresso meu reconhecimento e admiração. Sua orientação tranquila, seu apoio contínuo e sua capacidade de transformar cada desafio em aprendizado foram essenciais para minha formação. Sua confiança no meu trabalho me permitiu crescer, amadurecer e acreditar na potência desta pesquisa.

Por fim, a cada pessoa que, de alguma forma, caminhou comigo neste percurso — seja com uma palavra, um gesto de incentivo ou simplesmente pela presença — deixo meu sincero agradecimento. Este trabalho é o resultado de uma trajetória construída coletivamente, marcada por afeto, resiliência e esperança.

AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do
Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF.

[EPÍGRAFE]

“Ninguém educa sozinho; educamo-nos em comunhão, e é na convivência com o diferente que a inclusão se torna possível.”

Paulo Freire

Rego, Fernando Eduardo da Silva. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: perspectivas para uma prática inclusiva. Orientador: José Ricardo Silva. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2025.

RESUMO

Este trabalho investigou de que forma a Educação Física escolar pode contribuir para a formação integral de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva. Teve como objetivo analisar e indicar perspectivas para a atuação do professor de Educação Física em contextos inclusivos, com foco no desenvolvimento integral desses estudantes. A metodologia adotada foi qualitativa, fundamentada no procedimento do Estado da Arte, complementada pela aplicação de duas sequências didáticas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental composta por 29 estudantes, incluindo duas alunas com TEA, sendo uma com suporte 1 e outra com suporte 3. A coleta e a organização dos dados ocorreram por meio da observação sistemática da participação das alunas antes e depois das adaptações propostas. A análise dos materiais didáticos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) evidenciou limitações na abordagem inclusiva, especialmente quanto à ausência de recursos visuais e estratégias específicas voltadas ao público autista. Diante desse cenário, foram elaboradas adaptações alinhadas ao Currículo Paulista e às habilidades EF06EF23 e EF06EF25, com o uso de pictogramas, quadros de rotina e recursos de comunicação alternativa. Os resultados indicaram que a aluna com suporte 1 apresentou evolução significativa na autonomia e no engajamento, enquanto a aluna com suporte 3 necessitou de apoio contínuo do professor de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas conseguiu realizar parcialmente as atividades, mantendo-se participativa dentro de suas possibilidades. Constatou-se que as adaptações curriculares não modificam os objetivos de aprendizagem, mas ampliam o acesso ao conteúdo e fortalecem a equidade nos processos educativos. Conclui-se que a prática inclusiva em Educação Física requer planejamento intencional, mediação docente sensível, uso de recursos acessíveis e articulação permanente com o AEE. As estratégias desenvolvidas demonstraram potencial para favorecer uma aprendizagem significativa, respeitando os diferentes modos de ser, participar e aprender dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Adaptação curricular. Currículo Paulista.

Rego, Fernando Eduardo da Silva. SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: perspectives for inclusive practice. Advisor: José Ricardo Silva. 2025. Dissertation (Professional Master's Program in Physical Education in the National Network – PROEF) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University – UNESP, Presidente Prudente, 2025.

ABSTRACT

This study investigated how school Physical Education can contribute to the holistic development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the context of inclusive education. It aimed to analyze and indicate perspectives for Physical Education teachers' practice in inclusive settings, focusing on the integral development of these students. A qualitative methodology was adopted, grounded in the State-of-the-Art approach and complemented by the implementation of two didactic sequences in a 6th-grade elementary class consisting of 29 students, including two girls with ASD, one requiring support level 1 and the other support level 3. Data collection and organization were carried out through systematic observation of the students' participation before and after the proposed adaptations. The analysis of teaching materials provided by the São Paulo State Department of Education (SEDUC-SP) revealed limitations in inclusive approaches, particularly regarding the absence of visual resources and specific strategies aimed at autistic students. In response, adaptations aligned with the Currículo Paulista and skills EF06EF23 and EF06EF25 were developed, incorporating pictograms, visual routine charts, and alternative communication resources. The results indicated that the student requiring support level 1 showed significant improvement in autonomy and engagement, whereas the student requiring support level 3 required continuous support from both the Physical Education teacher and Specialized Educational Support (AEE), yet was able to partially complete the activities while remaining engaged within her possibilities. It was found that curricular adaptations do not alter learning objectives but expand access to content and strengthen equity in educational processes. The study concludes that inclusive practice in Physical Education requires intentional planning, sensitive teacher mediation, the use of accessible resources, and ongoing collaboration with AEE services. The strategies developed demonstrated potential to promote meaningful learning while respecting the diverse ways students with ASD engage, participate, and learn.

Keywords: School Physical Education. Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Curricular adaptation. Currículo Paulista.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Educação Física

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEF – Mestrado Profissional em Educação Física Escolar

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO.....	22
2.1 MARCOS DA LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.....	27
2.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	31
2.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	39
2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO PAULISTA	42
3. ESTUDO DA ARTE	46
3.1 CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS.....	48
3.2 COMBINAÇÃO 1: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR AND INCLUSÃO ESCOLAR OR ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....	51
3.3 COMBINAÇÃO 2: INCLUSÃO ESCOLAR AND AUTISMO OR TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	64
3.4 COMBINAÇÃO 3 - EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA AND ADAPTAÇÃO CURRICULAR OR INCLUSÃO ESCOLAR	70
3.5 COMBINAÇÃO 4 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AND EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR OR INCLUSÃO ESCOLAR	80
4. INDICATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA.....	91
5. PERCURSO INVESTIGATIVO	98
5.1 UNIVERSO DA PESQUISA	98
5.2 PARTICIPANTES	101
5.3 MATERIAIS E MÉTODOS	101
5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	103
6. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM TEA	106
6.1 ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM TEA	108
6.1.1 Planejamento.....	108

6.2 APLICAÇÃO.....	112
7. DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS	124
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
9. REFERÊNCIAS.....	135

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação apresenta um estudo desenvolvido no PROEF/UNESP que nasce diretamente das experiências vividas no cotidiano escolar, especialmente no trabalho com estudantes do Ensino Fundamental que apresentam diferentes modos de aprender e participar das aulas de Educação Física. A pesquisa foi motivada pela necessidade concreta de ampliar as possibilidades de inclusão de alunas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma com suporte 1 e outra com suporte 3, cujas demandas evidenciaram tanto os desafios quanto os potenciais de uma prática pedagógica realmente comprometida com o acesso, a participação e a aprendizagem.

O trabalho articula fundamentos da educação inclusiva, concepções contemporâneas de desenvolvimento humano, políticas educacionais vigentes no Estado de São Paulo e o Currículo Paulista — documento que orienta a ação do professor desde a organização das habilidades até a escolha das estratégias de ensino. Ao analisar de perto as práticas, os materiais disponíveis e as respostas das estudantes, foi possível compreender que a inclusão não se realiza apenas por meio da matrícula, mas principalmente pela intencionalidade pedagógica, pelo planejamento, e pelas adaptações que permitem que cada estudante participe daquilo que está sendo proposto.

A metodologia adotada se baseou em uma abordagem qualitativa, com ênfase no procedimento do Estado da Arte, que possibilitou mapear produções relevantes sobre Educação Física escolar e TEA. Em seguida, foram elaboradas e aplicadas duas sequências didáticas adaptadas junto a uma turma de 6º ano composta por 29 alunos. As observações sistemáticas realizadas antes e depois da intervenção permitiram evidenciar mudanças significativas nas interações, no engajamento e na compreensão das alunas com TEA, mostrando que pequenas adequações, quando fundamentadas teoricamente e alinhadas às habilidades curriculares — como a EF06EF23 — podem transformar a participação das estudantes.

Também foi realizada uma análise dos materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC-SP, especialmente os slides oficiais que acompanham o Currículo Paulista. Ficou evidente a ausência de recursos visuais adequados, falta de estratégias estruturantes e a inexistência de orientações específicas para estudantes com TEA, o que reforçou a necessidade de criação de alternativas pedagógicas

adaptadas e metodologicamente sustentadas.

A dissertação está organizada de forma a apresentar, inicialmente, os fundamentos teóricos que embasam a inclusão e a Educação Física escolar; na sequência, são discutidas as características do TEA e suas implicações na prática docente; posteriormente, apresenta-se a metodologia utilizada e a análise dos resultados obtidos. Ao final, o trabalho traz como produto educacional uma sequência didática adaptada, construída a partir das observações realizadas e pensada para apoiar professores que enfrentam desafios semelhantes no dia a dia escolar.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de práticas inclusivas possíveis, reais e aplicáveis à rotina das escolas públicas, reafirmando que a Educação Física pode e deve ser um espaço de acolhimento, desenvolvimento e aprendizagem para todos.

1. INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF) consolidou-se como uma política formativa de grande relevância nacional, por integrar investigação acadêmica e atuação docente no contexto da escola pública. Desde sua criação, o programa tem buscado fortalecer a identidade do professor-pesquisador, incentivando a construção de conhecimentos que dialoguem diretamente com as demandas reais da prática pedagógica. Seu caráter profissionalizante orienta a produção de pesquisas aplicadas, capazes de responder aos desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino, ao planejamento e à intervenção em Educação Física.

A importância do PROEF para a formação docente manifesta-se na ampliação das possibilidades de análise crítica sobre o papel da Educação Física escolar e na qualificação das práticas pedagógicas. Ao propor que o professor investigue sua realidade, reflita sobre ela e produza recursos que contribuam para a transformação do ensino, o programa fortalece a compreensão de que a docência exige fundamentação teórica consistente e sensibilidade para interpretar a complexidade das situações educativas. Nesse sentido, o PROEF torna-se um espaço de desenvolvimento profissional que auxilia os docentes na organização do trabalho pedagógico, na construção de metodologias significativas e na promoção de aprendizagens que acolham as diferenças.

No campo da inclusão escolar, o PROEF apresenta especial relevância, pois orienta a investigação sobre barreiras e potencialidades presentes no percurso de estudantes com deficiência, incentivando a elaboração de práticas mais acessíveis e equitativas. Essa perspectiva encontra correspondência neste trabalho, que se dedica a analisar as possibilidades de adaptação curricular na Educação Física para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A abordagem adotada pelo programa favorece a compreensão de que a inclusão não se efetiva apenas pela presença física do aluno, mas por meio de práticas planejadas, intencionais e fundamentadas, capazes de promover participação ativa, engajamento e aprendizagem significativa.

É nesse contexto formativo que se desenvolve o presente capítulo, que integra o Recurso Educacional exigido pelo PROEF como etapa conclusiva do curso. A

proposta toma como ponto de partida a política pública expressa no Currículo Paulista e avança para a estruturação de um aporte didático destinado à elaboração de adaptações curriculares para estudantes com TEA, articulando teoria, documentos oficiais e práticas pedagógicas. Dessa forma, estabelece-se uma relação direta entre as diretrizes do PROEF, a problemática investigada na pesquisa e a construção da unidade didática, que constitui o eixo central deste Recurso Educacional.

Um dos maiores paradigmas da Educação é proporcionar atendimento de qualidade para todos, sem restrições, garantindo uma aprendizagem significativa e adaptada para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005) sustenta que a criança tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua turma ou série, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado. Miranda e Filho (2012, p. 12) exibem nesse sistema, o educador precisa saber desenvolver a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes.

Ao longo da história, a Educação Física nas instituições escolares brasileiras priorizou principalmente na dimensão procedimental, enfatizando o "saber fazer" por meio da prática de esportes, jogos e outras atividades corporais. Essa abordagem, embora importante, muitas vezes negligenciou as dimensões conceitual e atitudinal, que envolvem o entendimento crítico das práticas corporais e a formação de valores. No entanto, a implementação efetiva das dimensões conceitual e atitudinal enfrenta desafios significativos. Estudos indicam que muitos professores de Educação Física ainda priorizam atividades práticas, com pouca ênfase na reflexão crítica ou na discussão de valores. Além disso, há uma resistência por parte de alguns alunos, que associam as aulas exclusivamente à atividade física, demonstrando desinteresse por abordagens que envolvam discussões teóricas ou reflexivas. Essa resistência é agravada pela falta de apoio institucional e pela escassez de formação específica para os professores, dificultando a integração plena das três dimensões no currículo escolar. (DARIDO, 2012).

Para superar esses obstáculos, é fundamental que as instituições educacionais reconheçam a importância de uma Educação Física que vá além do desempenho motor, valorizando também o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Isso requer investimentos em formação continuada para os professores, além de uma reestruturação curricular que integre de forma equilibrada as dimensões

procedimental, conceitual e atitudinal, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa para todos os estudantes.

A Lei 12.764/12, conhecida como Lei do Autismo, emerge como resposta a essa demanda, ou seja, Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Dentre as várias garantias de uma perspectiva inclusiva que a assegura, a lei 12.764 apresenta em seu artigo 3º: IV – o acesso:

2) à educação e ao ensino profissionalizante; Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Esse documento vem afirmar, para todos os efeitos legais, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo como indivíduos com deficiência. Certifica o direito à educação como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade; concebendo a educação no sentido inclusivo, garantida pela transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, a oferta de ensino de qualidade para todos, na perspectiva de incluir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular, “[...] aos poucos vem ocorrendo em nosso cenário educacional” (CARNEIRO, 2012, p. 13). Nessa direção, os direitos educacionais devem ser ampliados a pessoa com Transtorno do Espectro Autismo, em conformidade com a Constituição Federal no Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, assim como o Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Estipula essas prerrogativas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos artigos 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência seja aplicado no ensino regular, preferivelmente, como em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que instaura a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adequações pertinentes que contemplem suas especificidades.

No ano de 2015, foi publicada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que implementa a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), essa diretriz relata os direitos das pessoas com deficiência, evidenciando os direitos à educação e reitera, em seu art. 27, que: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis

e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo progresso possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015). Esses benefícios garantidos por leis, fazem parte de um processo histórico assegurados por muitos conflitos.

A escola pode ser considerada, por excelência, a estrutura na formação de novas gerações, conseqüentemente, torna-se fundamental para estimular a edificação de uma sociedade inclusiva. No entanto, Carneiro (2012, p. 8):

[...] essa mudança não ocorrerá de forma mágica; por ser processual, tal mudança requer, dentre outros aspectos (tais como estruturais) informação e formação. Embora a formação para a inclusão seja necessária a todos os participantes do universo escolar (gestores, equipes de apoio, técnicas, alunos, pais, comunidades e outros) o papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma nova sociedade que respeite e valorize a diversidade social.

Justificando os benefícios na interação social e os processos comunicativos por meio da melhoria da comunicação corporal, elegemos o desenvolvimento de criança com Transtorno do Espectro Autista como elemento de pesquisa nesse estudo. Conforme Baptista (2006, p. 93) “[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação retroalimentam o agir do educador”. Desta forma, o professor deve rever as informações, conhecer e ter sensibilidade para lidar com as limitações e necessidades do aluno.

A educação inclusiva constitui-se como um dos principais pilares da escola contemporânea, sustentada por legislações nacionais e internacionais que garantem o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas condições. No Brasil, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) apontam para a obrigatoriedade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada educando, promovendo a equidade no ambiente escolar. Dentro desse cenário, o componente curricular de Educação Física assume um papel essencial na promoção de vivências corporais que favoreçam o desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo dos estudantes.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), por sua complexidade e heterogeneidade, demanda práticas pedagógicas intencionais, mediadas e fundamentadas. A Educação Física, tradicionalmente associada à performance esportiva e à competição, vem sendo desafiada a ressignificar suas metodologias para atender às necessidades dos estudantes com TEA, promovendo o reconhecimento das diferenças como parte integrante do processo educativo. Nesse contexto, emerge a seguinte questão norteadora: como as adaptações curriculares do Currículo Paulista podem fomentar aulas de Educação Física escolar acessíveis a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental?

A presente dissertação tem por objetivo analisar as práticas inclusivas na Educação Física Escolar, com ênfase nas adaptações curriculares destinadas a estudantes com TEA, a partir de um levantamento bibliográfico com base na metodologia do Estado da Arte. Busca-se, assim, construir referenciais teóricos e metodológicos que subsidiem a prática pedagógica do professor de Educação Física, promovendo a aprendizagem significativa e a participação efetiva dos estudantes com TEA no contexto escolar.

Essa é a questão geradora desse trabalho que tende analisar o papel da Educação Inclusiva na política educacional do país, do ponto de vista de uma disciplina escolar decisiva para o desenvolvimento integral dos estudantes, por promover não apenas o bem-estar físico, como também o cognitivo, emocional e social: a educação física. Diante disso, ao considerarmos o universo da aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com autismo, os desafios se revelam ainda mais intensos, conforme apontamentos de alguns estudos, elencados adiante, neste trabalho.

Um fato comum: certo desencontro na interação professor x aluno, que pode limitar o espaço de aprendizagem desse grupo de estudantes. O primeiro, ocorrendo, dentre inúmeras razões, por um sistema em despreparo: especializações, estrutura de apoio e o segundo, por um modo de aprender não padronizado, não convencional, exigindo do profissional atualização constante e dos sistemas de ensino suporte, apoio multidisciplinares, investimento. É o que reflete Pimentel (2014, p. 172),

[...] o modo de educar indivíduos com DEA (Desordens do Espectro do Autismo) é significativamente limitado, devido às alterações envolvidas nesse espectro (comportamento, socialização e comunicação) e à falta de profissionais especializados.

Na maioria das vezes, a exemplo do que revela estudos como os de Pimentel (2014), a Educação Física assume um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas o bem-estar físico, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. É o caso de González (2020), para quem a Educação Física pode ser um poderoso meio de inclusão, ao possibilitar a interação social e a expressão individual em um ambiente controlado e acolhedor.

Logo, no contexto da educação inclusiva, a relevância e contribuições da disciplina são ampliadas, especialmente no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a inclusão escolar desses alunos acontece, de fato, quando conseguimos envolvê-los por meio de atividades que promovam sua interação, contribuam para o efetivo desenvolvimento de sua comunicação e expressão, em atividades que garantam oportunidades equitativas de aprendizagem.

Desse modo, sob a perspectiva da Educação Física escolar, este estudo vem demonstrar que é preciso trazer a disciplina para eixos muito além das práticas tradicionais de ensino, e assim vislumbrar práticas inclusivas mais eficientes.

Para promover uma Educação Física verdadeiramente inclusiva, é essencial repensar e diversificar os conteúdos curriculares, indo além das atividades tradicionais. Ao incorporar práticas variadas e adaptadas, cria-se um ambiente mais acolhedor e participativo, que atende às necessidades de todos os alunos. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a integração social e emocional dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

No contexto da inclusão escolar, a adaptação curricular representa um eixo estruturante para garantir o direito de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse processo envolve não apenas ajustes nos conteúdos, mas sobretudo a reorganização das práticas pedagógicas, dos objetivos de aprendizagem e das formas de avaliação, de modo a contemplar as especificidades de cada estudante. Conforme apontam Fonseca (2011) e Mendes (2006), adaptar o currículo significa romper com a lógica homogênea da escola tradicional e criar condições para que todos os alunos possam acessar o conhecimento em sua singularidade, respeitando seu ritmo, estilo de aprendizagem e forma de interação com o meio. No caso da Educação Física, essa adaptação deve considerar aspectos motores, sensoriais e sociais dos alunos com TEA, promovendo um ambiente seguro,

estimulante e desafiador.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, por sua vez, reforçam a importância da flexibilização dos componentes curriculares como parte do compromisso com a equidade. Segundo Gomes (2007), adaptar o currículo não significa reduzir expectativas, mas sim potencializar as capacidades dos estudantes a partir da escuta sensível e do planejamento intencional. Isso implica, por parte do professor de Educação Física, a capacidade de elaborar atividades corporais que favoreçam a socialização, a comunicação e a autonomia dos estudantes com TEA, sem excluir os demais alunos. Assim, a adaptação curricular é compreendida não como exceção, mas como parte integrante de uma escola democrática e inclusiva, que reconhece e valoriza as diferenças como parte da aprendizagem de todos.

A implementação de estratégias pedagógicas inclusivas requer a colaboração entre educadores, profissionais de saúde e a comunidade escolar. Essa parceria é fundamental para identificar as necessidades específicas dos alunos e adaptar as atividades de forma eficaz. Além disso, a formação contínua dos professores em práticas inclusivas é crucial para garantir que todos os estudantes se beneficiem plenamente das aulas de Educação Física.

Diante do exposto, a efetivação da educação inclusiva no âmbito da disciplina de Educação Física pode ser substancialmente ampliada por meio da incorporação de novas propostas curriculares. Tais propostas devem promover a diversificação, aprofundamento e reorganização dos conteúdos, de modo a contemplar a pluralidade das necessidades dos alunos e favorecer práticas pedagógicas que valorizem a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Com base nessa problemática, delinearam-se os objetivos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Objetivo geral : Analisar e indicar perspectivas para a atuação do professor de Educação Física no contexto da educação inclusiva, com foco no desenvolvimento integral de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio da produção e adaptação de uma sequência didática adaptada que promova participação, aprendizagem significativa e respeito às singularidades desses alunos.

Objetivos específicos: Identificar e conhecer o que estudiosos e pesquisadores estão discutindo sobre a Educação Física Especial com foco no Transtorno do

Espectro Autista; destacar indicativos teóricos e/ou práticos para contribuir com a prática educativa dos professores de educação física com os alunos do Transtorno do Espectro Autista; elaborar um Recurso Educacional na forma de uma proposta didática na perspectiva da educação inclusiva para contribuir com as práxis educativa de professores de Educação Física que atuam com este público.

A partir do levantamento realizado orientado pelo estado da arte será planejada, elaborada e executada uma sequência didática para corroborar com o objetivo desta pesquisa: auxiliar professores e professoras de Educação Física a atuarem com alunos com TEA. Acreditamos que a apropriação de indicativos teóricos poderá colaborar com a qualidade das aulas e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos alunos do Transtorno do Espectro Autista.

Essa prática educativa será desenvolvida em quatro aulas nas com adaptações nas duas sequências didáticas para desenvolver as habilidades EF06EF23 e EF06EF25 com crianças regularmente matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo a ser utilizado será a situação de Aprendizagem - Exercício Físico e Atividade Física e a situação de aprendizagem – Capacidades físicas nos esportes de invasão, de marca e na ginástica. Esse tema de estudo foi selecionado por ser o conteúdo estudado pelos alunos no bimestre de acordo com o Currículo Paulista.

Por meio das vivências com as adaptações curriculares elencadas a partir dos estudos realizados através da pesquisa pretendemos que os alunos com Transtorno do Espectro Autista consigam superar os desafios e envolver-se e se beneficiar das práticas de atividade física, desenvolvendo suas habilidades motoras, promovendo a integração social e emocional, além de fortalecer outras competências educacionais.

A dissertação está organizada em oito capítulos. O primeiro apresenta a introdução, contextualizando a temática, os objetivos e a relevância do estudo. O segundo capítulo aborda o histórico da Educação Física escolar no Brasil, bem como os marcos legais da Educação Especial e as políticas públicas de inclusão, com ênfase no Transtorno do Espectro Autista. O terceiro capítulo apresenta o Estado da Arte, sistematizando as produções acadêmicas relacionadas à Educação Física inclusiva e ao TEA. O quarto capítulo reúne indicativos teóricos sobre a Educação Física e a inclusão do estudante com TEA. O quinto descreve o percurso investigativo,

caracterizando os participantes, os procedimentos metodológicos e a coleta de dados. O sexto capítulo apresenta a proposta de adaptação curricular e a aplicação da sequência didática desenvolvida. O sétimo discute os dados obtidos à luz do referencial teórico adotado. Por fim, o oitavo capítulo apresenta as considerações finais, sintetizando os principais achados da pesquisa e apontando perspectivas para a prática pedagógica inclusiva.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO

A história da Educação Física no Brasil é vasta, multifacetada e reflete as transformações sociais, culturais e políticas do país ao longo do tempo. Muito embora os objetivos deste estudo se concentrem em outros aspectos, é relevante incluir uma visão geral das concepções sobre a disciplina e como ela evoluiu, acompanhando as mudanças culturais e sociais ao longo dos anos. Essa contextualização histórica e cultura da disciplina é importante para o debate que seguirá, oferecendo bases para argumentação e fundamentação, como também para uma melhor compreensão das discussões posteriores.

Segundo Soares (2001), com a chegada dos portugueses em 1500, os povos indígenas já praticavam atividades físicas como dança, corrida e lutas. Os jesuítas, durante o período colonial, introduziram atividades físicas nas suas escolas, principalmente como formas de lazer e recreação. Mas a presença institucionalizada como uma disciplina nas escolas brasileiras remonta ao Segundo Império (1840-1889), quando começou a ser incorporada ao currículo escolar. Inicialmente, era obrigatória apenas nas escolas do município da Corte, mas essa iniciativa marcou o início de um reconhecimento mais amplo da importância das atividades físicas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme LIMA (2012, p. 151):

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas.

Durante esse período, que se estende do final do século XIX ao início do século XX, a Educação Física foi vista como uma prática essencial para a promoção da saúde e higiene, recebendo, portanto, a denominação “fase higienista”. A fase higienista

ênfatizava a importância dos exercícios físicos como meio de prevenir doenças e promover a saúde. Neste período, o objetivo principal da disciplina era formar um corpo humano harmonioso, com o desenvolvimento pleno de um homem moralmente sadio e alegre. Havia uma preocupação com a preservação da cultura dominante de raças, conhecida como eugenia, que buscava melhorar a "qualidade" genética da população através da seleção e promoção de características consideradas desejáveis. (Soares, 1994)

Castellani Filho (2013) examina a influência da eugenia nesse período, destacando como havia um esforço consciente para preservar e aprimorar as características físicas e genéticas da população. Ele ilustra como a Educação Física servia como uma ferramenta para esses objetivos e sinaliza seu papel na promoção daquelas ideias.

A próxima fase, conhecida como "militarista", se estendeu da primeira metade do século XX até o Estado Novo (1937-1945), sob o governo de Getúlio Vargas. Em seus estudos, Castellani (2013) menciona que esse período foi marcado por um enfoque na formação de cidadãos fisicamente aptos e preparados para a defesa do país, refletindo as preocupações políticas e sociais da época.

Na década de 1930, em meio ao contexto histórico e político mundial marcado pela ascensão das ideologias nazistas e fascistas, as ideias de eugenia ganharam força no Brasil e não demorou para logo serem associadas à educação física. O exército tornou-se a principal instituição na promoção dos modelos e do padrão "ideal" para a disciplina, fazendo com que se alinhasse aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar.

Apesar da inclusão da disciplina nos currículos escolares, sua implementação prática, especialmente nas escolas primárias, não acontecia a contento pela grande carência de profissionais capacitados para trabalhá-la em contexto escolar.

Em 1937, a Constituição Brasileira fez sua primeira referência explícita à educação física em textos constitucionais federais, incluindo-a como prática educativa obrigatória, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas do país. Além disso, como aponta Lima (2012) a Constituição menciona o adestramento físico como forma de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento de deveres econômicos.

Como se nota, a fase militarista foi marcada por um enfoque na formação de cidadãos que fossem fisicamente aptos e preparados para a defesa do país, refletindo as preocupações políticas e sociais da época. Ao que o autor Castellani (2013) faz duras críticas à falta de autonomia e à submissão da educação física aos interesses do governo militar, que buscava utilizá-la para fins políticos e ideológicos.

A partir da década de 1970, houve uma mudança significativa na abordagem da educação física que passa a ser vista como uma disciplina pedagógica. O foco muda para o desenvolvimento integral do aluno, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e sociais, além do físico. Tais aspectos lhe permitem práticas educativas ricas e multifacetadas. Essa fase, denominada “pedagogização”, enfatizou a importância do desenvolvimento integral dos alunos e valorizou a diversidade, a inclusão e a interdisciplinaridade. Conforme Lima (2012, p. 154)

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo também ocorria outra vertente da disciplina, a “competitivista”, que pode ser descrita como uma fase marcada por uma visão restritiva da educação física, focada principalmente na formação de atletas e na promoção de uma imagem de nação forte e competitiva. A educação física escolar passou a valorizar mais a competição e o desempenho atlético. Os esportes competitivos ganharam destaque, promovendo a ideia de que a excelência no desempenho físico poderia ser alcançada através da prática esportiva:

A iniciação esportiva, a partir do ensino fundamental, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país. (LIMA, 2012, p. 11533)

A fase seguinte, como cita Daolio (1994), teve início por volta dos anos 90 e continua até os dias atuais, é conhecida como “popular”. Essa fase é caracterizada pela ênfase na interdisciplinaridade e na participação comunitária. O objetivo é integrar a Educação Física com outras áreas do conhecimento e envolver a comunidade nas atividades físicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada. A fase

popular é marcada, portanto, pela valorização da inclusão, diversidade cultural e pela promoção da educação física como um direito de todos, independentemente de suas habilidades físicas ou condições sociais.

Por fim, chegamos à fase conhecida como “contemporânea” da educação física. Conforme descreve Castellani Filho (2013), se caracteriza por uma abordagem inclusiva e interdisciplinar. Busca-se integrar a disciplina com diversas áreas do conhecimento, promovendo assim, uma visão holística do desenvolvimento humano. A participação ativa da comunidade e a valorização da diversidade cultural são componentes fundamentais dessa fase. O propósito é garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação física de alta qualidade, promovendo seu desenvolvimento integral e incentivando hábitos de vida saudáveis.

Apesar do reconhecimento da importância da Educação Física e de sua visão mais abrangente na contemporaneidade, ainda existem questões a serem resolvidas. A marginalização da disciplina, que enfrentou ao longo do tempo, continua sendo um desafio.

Em 1996, a Lei 9.394 (LDB), no art. 26, § 3, estabeleceu que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ser componente curricular da Educação Básica, ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Essa legislação prescreve que a disciplina deve ser praticada durante toda a escolaridade do ensino fundamental, e não apenas nos primeiros anos do ciclo, como era anteriormente. Isso demonstra a preocupação em tornar a Educação Física uma área essencial e integrada ao currículo escolar.

Entretanto, embora os sistemas educacionais reconheçam a importância da Educação Física, essa valorização nem sempre se reflete na prática das escolas. Com frequência, os professores trabalham de forma isolada da equipe pedagógica, que raramente os envolve, e veem suas aulas sendo relegadas a horários menos favoráveis, enquanto os horários mais convenientes são destinados a outras disciplinas. Essas atitudes espelham os valores da sociedade contemporânea, que frequentemente prioriza a escrita e a lógica em detrimento da Educação Física e do seu papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos. Essa tendência resulta na marginalização da disciplina, ignorando sua importância para a formação física, mental e social dos estudantes.(Chicon, 2014).

Ao longo da história da Educação Física no Brasil, observa-se uma trajetória marcada por práticas excludentes, especialmente em relação às crianças público-alvo da educação especial. Conforme Castellani Filho (2013), às fases higienista e militarista da disciplina estiveram permeadas por ideais eugenistas que buscavam “preservar e aprimorar as características físicas e genéticas da população”, configurando uma lógica que privilegiava corpos normativos e aptos, excluindo aqueles que não se enquadravam nesse padrão. Assim, a Educação Física reproduziu concepções que marginalizavam crianças com deficiências ou transtornos, ao reforçar a ideia de que apenas determinados corpos seriam capazes de atender às exigências da disciplina.

A fase competitivista, destacada por Lima (2012), aprofundou esse cenário ao valorizar a formação de atletas e o desempenho físico, promovendo um “modelo piramidal” que privilegiava o desporto de elite e a seleção dos indivíduos aptos para competir internacionalmente. Tal enfoque, segundo Daolio (1994), “reforçou a exclusão das diferenças funcionais, ao enfatizar a excelência atlética em detrimento da diversidade corporal e cognitiva”, configurando barreiras para a inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, a Educação Física consolidou-se historicamente como um campo pouco sensível às demandas da diversidade, o que contribuiu para a exclusão desses grupos.

Ainda que a fase da pedagogização tenha introduzido uma visão mais ampla e crítica sobre a disciplina, enfatizando o desenvolvimento integral do aluno (LIMA, 2012), a prática pedagógica continuou enfrentando resistências significativas. Chicon (2014) destaca que “a marginalização da Educação Física no currículo escolar e a falta de articulação entre professores e equipes pedagógicas dificultam a construção de práticas inclusivas”. Essa lacuna estrutural implica que as necessidades específicas do público-alvo da educação especial permaneçam desatendidas, reforçando o isolamento e a exclusão dessas crianças no ambiente escolar.

Finalmente, mesmo na fase contemporânea, caracterizada pela busca de uma Educação Física inclusiva e interdisciplinar (CASTELLANI FILHO, 2013), persistem desafios históricos para a efetivação da inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que determina a Educação Física como componente curricular obrigatório, ainda não foi capaz de superar “a tendência histórica de marginalização e exclusão que a disciplina enfrentou ao longo do tempo” (CHICON,

2014). É imprescindível que se reconheçam essas limitações históricas para que políticas e práticas pedagógicas promovam uma verdadeira inclusão, valorizando a diversidade funcional e assegurando o direito de todos à participação plena nas atividades físicas escolares.

2.1 MARCOS DA LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Ao abordar questões relacionadas à aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este estudo apresenta uma análise das principais legislações brasileiras que promovem a inclusão social, o acesso à educação e saúde, e garantem a dignidade e igualdade de oportunidades para a proteção dos direitos dessas pessoas. Portanto, a seguir, iremos destacar as principais legislações que representam marcos importantes na promoção da educação inclusiva no Brasil, na busca da proteção dos direitos de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, para que tenham acesso a uma educação de qualidade.

A partir da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, a Educação Especial começou a ser institucionalizada no Brasil. Foi nesse período que surgiram as primeiras iniciativas visando garantir o acesso das pessoas com deficiência à escola pública.

A legislação, em seu artigo 9º, que dispunha sobre a obrigatoriedade de matrícula no ensino de 1º grau, abrangendo todas as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, indicava “incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais”. Já o Artigo 19º, estabelecia que o sistema de ensino deveria oferecer a educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, recomendava que fossem adotadas medidas para a formação de professores especializados e a criação de classes especiais, quando necessário.

A LDB 5.692/71 não situa a Educação Especial como uma modalidade de ensino, nem sobre ela trazia detalhamentos mais extensivos. No entanto, foi a primeira regulamentação com diretrizes básicas para o atendimento de estudantes com necessidades especiais.

Seu foco era a integração dos alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular, quando possível; o incentivo à formação de professores especializados para atender às demandas da educação especial, bem como o apoio

às Instituições Especiais, com a possibilidade de parcerias especializadas para atendimento de alunos com necessidades específicas.

Em 1988, a Constituição Federal (1988) garante o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado “aos portadores de deficiências” deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino”, parecer reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) que em seu artigo 13º, dispõe: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”. O artigo 54º, do mesmo estatuto apresenta: “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” deve ser oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1993, com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Acessibilidade, promovida pela UNESCO, em Salamanca, houve uma reafirmação dos direitos de todos os indivíduos, conforme proclamado na Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Esse evento passou a influenciar significativamente todas as ações voltadas para o desenvolvimento da Educação Especial, promovendo o conceito de educação para a diversidade. A partir de então, o sistema educacional brasileiro passa por uma reformulação significativa em todos os seus níveis: federal, estadual e municipal. Essas mudanças asseguraram o ingresso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas necessidades especiais.

A Portaria MEC nº 1.793, de dezembro de 1994, foi um importante marco na promoção da educação inclusiva no Brasil. Esta portaria recomendava a inclusão de conteúdos relativos à normalização e integração de pessoas com necessidades especiais nos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com essas pessoas.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que regulamenta a educação no Brasil e estabelece diretrizes para todos os níveis e modalidades de ensino, a Educação Especial obteve avanços significativos quanto ao atendimento adequado e inclusivo de educandos com necessidades especiais.

A Educação Especial, com a LDB, 9.394/1996, se torna uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com necessidades especiais. Também é assegurado o direito de todos os alunos com necessidades especiais à educação, sem discriminação, promovendo a inclusão no sistema regular de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é instituído como serviço de apoio complementar ou suplementar ao ensino regular, realizado em salas de recursos multifuncionais.

A Lei 9.394/1996, LDB, também trouxe avanços para a formação de professores, exigindo que incluía conteúdos sobre as necessidades educacionais especiais, com cursos de capacitação e formação continuada; adaptações no currículo, métodos de ensino e avaliações para atender às necessidades dos alunos com deficiência; prescreveu a necessidade de tornar as escolas acessíveis, com adaptações nas instalações físicas, materiais didáticos e recursos pedagógicos, garantindo a acessibilidade e também quanto à busca de incentivos e colaboração entre escolas, famílias, instituições de ensino superior e outras organizações para desenvolver programas e serviços de educação especial.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabeleceu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Esse decreto representou um avanço significativo na promoção da inclusão e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, pois reforçou o compromisso do país com a educação inclusiva e definiu diretrizes claras para a implementação de políticas públicas voltadas à integração dessas pessoas na sociedade.

Art. 1º: "A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência." (BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999).

Resolução MEC CNE/CEB nº 2/2001 representou um avanço importante na promoção da educação inclusiva no Brasil, reforçando o compromisso com a garantia de direitos dos alunos com necessidades especiais, por meio de diretrizes claras para a implementação de políticas e práticas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

Tanto a LDB quanto a Resolução MEC CNE/CEB nº 2/2001 são fundamentais

para promover a educação inclusiva no Brasil. A LDB estabelece as diretrizes gerais para a educação nacional, enquanto a Resolução detalha as diretrizes específicas para a educação especial, assegurando que os alunos com necessidades educacionais especiais recebam o atendimento adequado e possam participar plenamente do processo educacional.

Estabelecida em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabeleceu diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. A PNEEPEI reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promovendo a convivência de todos os alunos em salas de aula comuns.

O documento que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi elaborado por um grupo de profissionais do Ministério da Educação (MEC) e docentes de universidades públicas brasileiras, todos com experiência em pesquisas e atuação na área de Educação Especial. O grande legado foi a elaboração de uma proposta de política incentivadora da atuação da Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, o documento tem como objetivo promover uma educação de qualidade para todos os alunos, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais e garantindo a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais, conforme estabelecido, temos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um marco importante na promoção da acessibilidade e inclusão social no Brasil e tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 define pessoa com

deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A legislação enfatiza o direito à educação inclusiva destacando os seguintes aspectos: a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares; adaptações necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo acessibilidade física, comunicacional e pedagógica; Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores, incluindo conteúdos sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas adaptadas; acessibilidade nas escolas, com instituições de ensino acessíveis, removendo-se barreiras arquitetônicas e disponibilizando recursos e tecnologias assistivas para que os alunos com deficiência possam participar plenamente de todos os espaços escolares e garantias de direitos, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

2.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O debate sobre o Transtorno do Espectro Autista não é um tema recente ou uma descoberta deste século. Crianças com características específicas de comportamento sempre existiram ao longo da história. Gauderer (1993) descreve que o termo autista foi usado pela primeira vez na Psiquiatria em 1906, por Plouller que, nessa época, estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia.

Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou a terminologia “autismo” para descrever uma das características de esquizofrenia que era a perda de contato da realidade e o isolamento exacerbado por parte dos indivíduos (LIRA, 2004; GOMES, 2007; MARTINS, 2007).

Nesse percurso, destacamos os estudos de Leo Kanner que, em 1943, descrevia em suas pesquisas que havia uma condição de comportamento que não se manifesta da mesma forma em crianças, como o desenvolvimento neuroatípico, o qual designou de “autismo infantil precoce” (KANNER, 1943). Foi por meio de estudos e publicações de Kanner que surgiram os primeiros relatos sobre o autismo, pois até esta data o autismo era entendido como uma esquizofrenia e psicose infantil.

De acordo com Strelhow (2016), quase ao mesmo tempo, em 1944, Hans Asperger especificava características apresentadas em um grupo de crianças e

adolescentes em que ele supunha como diferentes das crianças dos estudos de Kanner. Ele admitia haver algumas características muito parecidas, já que Kanner apontava em seus estudos que o diagnóstico de autismo se dava com base nos seguintes aspectos: limitações de contato afetivo com outras pessoas; insistência em atividades rotineiras de forma incisiva; deslumbramento por determinados objetivos; habilidades motoras específicas; profunda capacidade de memorização mecânica em contraste com uma dificuldade de aprendizagem e sem marcadores físicos. Mas, Asperger, sem ter contato com as crianças dos estudos de Kanner, contemplou características específicas peculiares, tais como: presença de um vocabulário gramatical importante, mas com dificuldade de entendimento; aproximação social ingênua e dificuldade de coordenação motora, muitas vezes ineficaz. Para o autor, esses dois estudos foram importantes porque constituem o início do que hoje se convencionou chamar de Transtorno do Espectro do Autista.

Ainda segundo Gauderer (1993), existem três campos de classificação para autismo: o da National Society for Autistic Children (Sociedade Nacional para Crianças Autistas); o da Organização Mundial da Saúde contida no CID-9 (9ª Classificação Internacional de Doenças, de 1984); e da Associação Americana de Psiquiatria apresentada no DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, de 1980).

Nesse esqueleto, destacamos que a *National Society for Autistic Children* define o autismo como uma incapacidade do desenvolvimento humano que se manifesta de maneira grave durante quase toda a vida. Tal denominação, entretanto, não é mais empregada na literatura científica e nas políticas educacionais contemporâneas, uma vez que os referenciais atuais adotam a expressão Transtorno do Espectro Autista (TEA), alinhada às classificações internacionais vigentes e às abordagens que reconhecem a amplitude, a diversidade e a complexidade das manifestações do espectro.

Esse quadro se evidencia nos três primeiros anos de vida e outra característica identificada é que esse transtorno é mais comum entre meninos do que entre meninas, e podendo ser encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social.

No entanto, existem algumas características que podem ser evidenciados por

meio do aparecimento de distúrbios nas habilidades físicas, sociais e linguísticas, assim descritos:

[...] Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida. (GAUDERER, 1993b, p. 3-4)

Schwartzman (2003) esclarece que o conceito de autismo segue critérios de diagnóstico descritivo encontrados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (2002) assim como na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), editada pela OMS (2007).

O DSM-IV-TR (Diagnostic and statistical manual of mental disorders), por sua vez, descreve uma visão mais ampla dos comportamentos e características, busca um diagnóstico mais pessoal e dinâmico, ao passo que a CID-10 possui uma definição e caracterização da doença de forma clínica, estática e impessoal.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (APA, 2002) e com a Classificação Internacional de Doenças – CID-10 (OMS, 2007), o autismo foi incluído na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Essas classificações apresentam critérios diagnósticos que permitem identificar alterações significativas no desenvolvimento humano, principalmente nas áreas da interação social, comunicação e comportamento. Todas essas características correspondem ao que se convencionou chamar de Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja nomenclatura contempla a heterogeneidade dos quadros clínicos e a ampla variação de sinais e comprometimentos que cada indivíduo pode apresentar (SCHWARTZMAN, 2011).

Importa ressaltar que a terminologia presente nesses referenciais como “Transtornos Globais do Desenvolvimento” e categorias específicas do DSM-IV e da CID-10 não é mais utilizada nos documentos diagnósticos atuais. Com a publicação do DSM-5 (2013) e da CID-11 (2022), houve uma atualização conceitual que unificou os quadros anteriormente fragmentados sob a designação única de Transtorno do Espectro Autista (TEA), privilegiando uma compreensão mais precisa, contemporânea e alinhada às demandas educativas, clínicas e sociais.

Conforme dados apresentados em seus estudos, Cavalcante (2003), explica que, no Brasil, por diferentes motivos, as iniciativas governamentais propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram-se de maneira demorada. Somente depois do século XXI, com o surgimento da política pública para saúde mental de crianças e adolescentes, é que surgem outros espaços de atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS), até então, essa população encontrava atendimento apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em instituições não governamentais, como as instituições assistenciais desenvolvidas por familiares de autistas.

Oliveira et al. (2017), ao ponderarem as políticas públicas para o autismo no Brasil, apresentam questões importantes para a compreensão do movimento. Segundo os autores, em paralelo, na mesma década de 80, desenvolvia-se no Brasil o Movimento da Reforma Psiquiátrica, que objetivava a revisão das premissas assistenciais e teóricas destinadas às pessoas com transtornos mentais. Esse grupo buscava superar o modelo de assistência centrado em práticas de institucionalização, em favor dos direitos da cidadania (AMARANTE, 1994; DELGADO, 2011; BERLINCK; MAGTAZ; TEIXEIRA, 2008; COSTA et al., 2011; GAMA, 2012). Esse movimento pode alavancar outras ações; diante dessas lutas, foi possível a promulgação da Lei nº 10.216/2001 assim descrita:

[...] a saúde mental consolidou-se anos depois como política de Estado – sob o marco da Atenção Psicossocial – ancorada em sólidos aparatos jurídicos, políticos e clínicos, que reorganizaram a rede de serviço e inscreveram os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como as principais estratégias de cuidado em saúde mental. (OLIVEIRA et al., 2017, p. 709).

Strelhow (2016) entende que, por suas especificidades diversas, o transtorno necessita de um diagnóstico individualizado, baseado em avaliação clínica, contando com o apoio de familiares e profissionais que atendam a criança. Para o autor, é fundamental que fique claro que o diagnóstico não seja definitivo, com apenas algumas suspeitas, e sim, um estudo aprofundado dessas crianças. Por outro lado, há de se considerar que as avaliações preliminares podem auxiliar no atendimento oportuno e adequado às suas especificidades para que possam desenvolver habilidades. Essa questão tem sido um assunto desafiador para os estudiosos de todas as áreas, pela ausência de conhecimento mais aprofundado das características inerentes ao transtorno e de como lidar com esse público.

Destacamos, ainda, que o número de pessoas diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista tem aumentado significativamente nos últimos anos, levando à hipótese de que, muito provavelmente, estamos vivendo um aumento significativo no diagnóstico de autismo (SCHWARTZMAN, 2011). O autor aponta para o fato de quanto mais cedo for diagnosticado o distúrbio, maiores chances as crianças terão de se desenvolver com qualidade de vida. Ele acrescenta ainda que em se tratando de casos menos severos, é possível até mesmo impedir que quadros clínicos avancem e cheguem a causar disfunções adaptativas significativas.

A criança com Transtorno do Espectro Autista necessita ser estimulada constantemente e o profissional de educação física deve considerar as necessidades especiais deste público. Com essas demandas, e buscando resposta à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), avaliamos que o professor de Educação Física pode auxiliar na formação desse aluno, tanto no aspecto motor, quanto no aspecto social e educacional. Nesse sentido, é importante pensar na educação, pois é por meio dela que o homem pode transformar as suas ações. Assim, com o intuito de estudar e aprofundar ainda mais sobre essa temática, acreditamos ser necessário identificar como estudos e pesquisas têm indicado e colaborado com direcionamentos para práticas efetivas para mudanças no trato desse assunto.

As mudanças nas terminologias e legislações que envolvem a educação especial e inclusiva refletem transformações profundas na maneira como a sociedade compreende a diversidade humana. Termos como “integração” e “educação especial”, que durante muito tempo estiveram ligados a práticas segregadoras, foram gradualmente substituídos por concepções mais amplas e inclusivas, como a “educação inclusiva”. Essa mudança não é apenas terminológica, mas também epistemológica, pois redefine os pressupostos sobre quem é o sujeito da educação e quais são os seus direitos (MANTOAN, 2006).

Com o avanço das legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a PNEPEI de 2008 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), consolidou-se a compreensão de que a escola é um espaço de todos e para todos. Tais marcos legais não apenas garantem o acesso dos estudantes com deficiência, mas também impõem o dever de promover sua permanência com condições adequadas de aprendizagem e participação (BRASIL, 2008; BRASIL,

2015).

Nessa perspectiva, não basta apenas garantir a vaga escolar ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA); é imprescindível que sua permanência esteja associada a práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades, promovendo um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral. A inclusão escolar exige adaptações curriculares, acessibilidade comunicacional e atitudinal, além do fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte fundamental ao processo educativo (MENDES, 2006).

A escola inclusiva é desafiada a romper com estruturas padronizadas e conteudistas para valorizar a singularidade de cada estudante. De acordo com Carvalho (2009), promover a inclusão implica garantir não apenas o acesso físico ao espaço escolar, mas assegurar a efetiva aprendizagem, o direito à participação e a permanência com qualidade. Essa transformação requer compromisso institucional e investimento em formação docente continuada e colaborativa.

Portanto, para que a inclusão de fato se concretize, é necessário que as normativas avancem para além da letra da lei, reverberando nas práticas cotidianas das escolas. Isso significa promover a escuta ativa dos sujeitos envolvidos, desenvolver metodologias diversificadas e estabelecer redes de apoio intersetoriais. Assim, a inclusão não será apenas um direito garantido, mas uma realidade experienciada por todos os alunos, em especial os com TEA, de maneira equitativa e digna.

As práticas corporais voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido tema recorrente nas discussões da Educação Física escolar inclusiva. Diversos estudiosos da área, como Ferreira e Mendes (2013), apontam que o movimento corporal é um meio potente de mediação do processo de ensino-aprendizagem, especialmente para alunos com necessidades específicas, sendo o corpo entendido como eixo estruturante da ação pedagógica. Autores como Silva e Duarte (2015) reforçam a relevância da criação de estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa desses estudantes nas aulas de Educação Física, considerando suas singularidades e modos próprios de interagir com o ambiente e com os outros.

Dessa forma, compreende-se que a simples inserção de estudantes com TEA nas aulas regulares não garante, por si só, sua participação efetiva. É necessário que o professor planeje atividades que respeitem os tempos e modos de ser dessas crianças. Nesse sentido, Alves (2014) salienta a importância de práticas que promovam o autoconhecimento corporal e favoreçam a expressão individual por meio do movimento, contribuindo não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a construção da autoestima e da autonomia.

A abordagem da Educação Física, portanto, deve se afastar de uma lógica centrada unicamente na técnica, no rendimento esportivo e na competitividade, voltando-se para a compreensão do corpo como expressão de subjetividades e de relações sociais. Nesse horizonte, estudos como os de Laplane e Monteiro (2004) e Campos et al. (2017) defendem uma prática pedagógica mais aberta à escuta sensível, ao acolhimento das diferenças e à valorização das múltiplas formas de vivenciar o corpo.

Assim, a formação docente torna-se um aspecto fundamental nesse processo. Como destacam Freitas e Costa (2020), é imprescindível que os cursos de licenciatura e as políticas de formação continuada ofereçam subsídios teóricos e práticos para que os professores se sintam preparados para lidar com os desafios da inclusão escolar, especialmente no campo das práticas corporais. É por meio dessa formação crítica e sensível que se torna possível transformar a Educação Física em um espaço verdadeiramente inclusivo.

A reflexão sobre “qual corpo está sendo educado” – e como ele é entendido nas práticas pedagógicas – deve conduzir a uma resignificação do papel da Educação Física na escola inclusiva. Isso implica reconhecer que o movimento não é apenas uma habilidade técnica, mas uma linguagem complexa que pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno com TEA, promovendo sua autonomia, expressão e participação social (Matsukura et al., 2011; Nunes; Walter, 2019).

Nesse caminho, Alves (2014, p. 35) afirma que:

Um sujeito passa a ser confiante em si mesmo, quando conhece bem o funcionamento do seu corpo e sabe se expressar através dele. Esse conhecimento corporal se dá através de suas vivências, a harmonia do seu corpo com o seu meio será traduzida na sua expressão corporal, ou esquema corporal dependendo de como a criança vai conduzir o domínio de seu próprio corpo.

Dessa forma, o professor de educação física tem um papel fundamental nesse processo, pois ele exerce a função de mediar o processo de aprendizagem. Por esta razão, precisa selecionar, cuidadosamente, ferramentas pedagógicas que possam ser usadas para colaborar com a evolução da criança com Transtorno do Espectro Autista, buscar caminhos e soluções de problemas de acordo com as demandas de cada criança. O professor precisa explorar atividades que possibilitem experiências sensório-motoras, socialização, interação social, de modo que a criança com Transtorno do Espectro Autista possa aumentar sua relação com o mundo.

Nessa direção, Fonseca (2011) salientou as diferenças nas modalidades dos ajustes curriculares que poderiam (e deveriam) ser aplicadas a alunos com ou sem deficiência (GOMES, 2007), classificando-as em flexibilização, adequação e adaptação, as quais objetivam oferecer condições favoráveis de ensino de determinados conteúdos curriculares, bem como atender às peculiaridades do alunado.

Atualmente as escolas estaduais estão seguindo o Currículo Paulista que dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia. Nesse sentido foi desenvolvido o Currículo em Ação Caderno de Educação Física – Ensino Fundamental Anos finais – 1º semestre para nortear os caminhos que a Educação Física deve seguir pois deve estruturar e organização das aprendizagens, a construção das habilidades está vinculada a oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. Nesse ano de 2023, foram apresentados pela primeira vez os Slides para o desenvolvimento das aulas, onde os professores teriam que utilizá-los para ministrar suas aulas seguindo as sequências didáticas implementadas.

Preocupados com este contexto que não contribui com o desenvolvimento de crianças autistas nas aulas de Educação Física escolar é que propomos este estudo. Espera-se que, assim, possamos elencar indicativos que sejam capazes de contribuir com o trabalho do professor que atende este público. Com o intuito de nos aproximarmos de uma escola mais inclusiva e de um processo de ensino e aprendizagem mais qualitativo, sinalizamos os objetivos deste estudo.

2.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerado uma pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, conforme institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei n. 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, assim designada em homenagem à militante Berenice Piana, mãe de um menino com autismo.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando uma série de direitos fundamentais. Ela garante aos autistas o direito ao diagnóstico precoce, ao tratamento, às terapias e aos medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, a lei assegura o acesso à educação, à proteção social, ao trabalho e a serviços que promovam a igualdade de oportunidades. Esta legislação também estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Isto é importante porque permitiu abrigar as pessoas com TEA nas leis específicas de pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15), bem como nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

A Lei 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que possam desenvolver atividades com vistas à inclusão do educando com TEA nos espaços escolares e relações sociais; estímulo à comunicação, inclusive alternativa; seu direito à matrícula no ensino regular, com garantia de atendimento educacional especializado; e a possibilidade de profissional de apoio, disponibilizado pelo sistema de ensino, para aqueles que tiverem necessidade desse tipo de acompanhamento.

A Lei 12.764/2012, Berenice Piana, ainda prevê que o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de três a vinte salários-mínimos. Em caso de reincidência, pode até mesmo haver a perda do cargo.

Paralelamente, a Lei 12.764/2012 confere ao autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado¹. Nesse viés, o Decreto 8.368/2014 dispõe que sendo comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar.

Entretanto, o Decreto não especifica a formação especializada necessária para os acompanhantes, o que frequentemente resulta na indisponibilidade de profissionais adequados ou na contratação de estagiários para acompanhar estudantes autistas no ambiente escolar. Além disso, não define se as escolas, sejam públicas ou particulares, têm a obrigação de fornecer um acompanhante e, no caso das escolas particulares, se estas devem arcar com os custos desses profissionais sem repassar encargos adicionais às famílias. Diante dessas lacunas e possíveis inadequações, movimentos sociais se mobilizam constantemente para exigir a revisão do documento, visando assegurar que os direitos dos autistas sejam efetivamente concretizados, sem a necessidade de ações judiciais para garantir os direitos estabelecidos pela Lei Berenice Piana.

Em 2020, a Lei Romeo Mion, institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Documento que passa então a facilitar o acesso a serviços e atendimentos prioritários, como vagas de estacionamento destinadas a pessoas com deficiência, por exemplo. Desde a sua criação, a Ciptea passa a representar um avanço significativo na visibilidade e no reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA.

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

A Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020) altera dispositivos da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), permitindo que estabelecimentos públicos e privados utilizem a fita quebra-cabeça para identificar a prioridade devida às pessoas com

¹ Art. 3º, §2º, Decreto 8.368/2014.

Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei Romeo Mion representa, assim, um avanço na promoção dos direitos das pessoas com TEA, garantindo-lhes acesso facilitado aos serviços públicos e privados e promovendo uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

2.4 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Política de Educação Especial do Estado de São Paulo está minuciosamente descrita no documento intitulado "Política de Educação Especial do Estado de São Paulo", elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e data de 2021². Este documento foi desenvolvido de maneira colaborativa, envolvendo diversos atores sociais, como estudantes, familiares, profissionais da educação, especialistas de universidades públicas, sociedade civil e associações dedicadas ao tema da Educação Especial.

A política de Educação Especial do Estado de São Paulo atualiza e consolida os marcos históricos e atos normativos da Educação Especial em âmbito federal e dá diretrizes para a organização e atuação da rede estadual de ensino a fim de garantir que todos os estudantes, desde crianças até adultos, tenham acesso à educação, reforçando assim a cidadania ao longo da vida. Está ancorada em marcos já alcançados pelo estado e propõe atualizações para assegurar a continuidade da inclusão educacional:

Partindo dos patamares já alcançados pelo estado de São Paulo em relação aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, a presente Política de Educação Especial do Estado de São Paulo atualiza e consolida as diretrizes e bases para a organização e atuação da rede estadual na perspectiva da inclusão, garantindo a educação a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e, por consequência, o fortalecimento da cidadania ao longo da vida. (SÃO PAULO, 2021)

Um aspecto de destaque deste documento é o detalhamento relativo à atuação e organização das escolas. A determinação é a de que as unidades de ensino atuem de forma intencional, processual, coletiva e participativa. Isso significa que cada escola deve planejar suas ações de maneira deliberada, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como estudantes, famílias e professores. A educação deve respeitar as diferenças individuais dos estudantes e adotar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que garante que os currículos sejam acessíveis

² SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SEDUC-SP, 2021.

a todos, sem a necessidade de adaptações específicas:

Dessa forma, à luz da cidadania, a Educação Inclusiva representa a possibilidade de cada escola organizar-se de modo intencional, processual, coletivo e participativo, respeitando as diferenças de cada estudante e considerando o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em seus currículos, conforme referência ao inciso II do artigo 3º da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, in verbis: Art.3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: [...] II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; [...]. (BRASIL, 2015). (SÃO PAULO, 2021)

Conforme mencionado, a política faz referência ao inciso II do artigo 3º da Lei Federal nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que define o conceito de desenho universal. Esse conceito abrange a criação de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas sem a necessidade de adaptações ou projetos específicos, incluindo o uso de recursos de tecnologia assistiva nas escolas estaduais paulistas.

O documento segue, trazendo uma série de orientações, e indica detalhadamente como a Educação Especial deve acontecer nas unidades escolares, pautando-se nas premissas da inclusão escolar de todos os estudantes em classes comuns; a participação e o diálogo com todos os envolvidos com o objetivo de promover mudanças na cultura, concepção e prática da inclusão e por fim, cita as importâncias das parcerias com organizações da sociedade civil.

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO PAULISTA

A Educação Especial é vista no currículo estadual de São Paulo como um componente essencial para garantir a inclusão e a equidade na educação. No contexto da disciplina escolar de educação física, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta a prática pedagógica para que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar e se beneficiar das atividades físicas.

De acordo com os autores Oliveira (2004) e Félix, Santos e Asfora (2017), o envolvimento constante nas aulas de educação física permite que esses alunos desenvolvam suas habilidades motoras, promovendo também a integração social, emocional, bem como o fortalecimento de outras competências educacionais. Através de estratégias inclusivas, adequadas às necessidades individuais, o professor de educação física pode proporcionar um ambiente estimulante e acolhedor, contribuindo

de forma significativa para o crescimento integral dos alunos com TEA. Essas crianças necessitam de estímulos constantes e variados, e o profissional de educação física deve estar atento às suas necessidades específicas para criar atividades que promovam o engajamento e o desenvolvimento integral. A interação social durante as aulas de educação física, por exemplo, pode ajudar a melhorar as habilidades comunicativas e sociais das crianças com TEA, proporcionando-lhes oportunidades de cooperação e interação com os colegas.

Além disso, a educação física adaptada pode ser fundamental para trabalhar aspectos motores que muitas vezes são desafiadores para estes estudantes, como a coordenação motora, o equilíbrio e a força muscular. Atividades físicas bem planejadas e executadas podem promover a autoestima, a confiança e a sensação de pertencimento, elementos essenciais para o desenvolvimento emocional.

O papel do professor de educação física é, portanto, crucial para assegurar que as necessidades específicas das crianças com TEA sejam atendidas de maneira inclusiva e eficaz, contribuindo para uma formação completa e integradora. O sucesso dessa abordagem depende também de uma formação continuada e especializada dos profissionais, que devem estar preparados para adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar recursos de tecnologia assistiva quando necessário. Dessa forma, a educação física não só promove o desenvolvimento físico das crianças com TEA, mas também apoia seu crescimento social, emocional e educacional, alinhando-se às diretrizes da política nacional de inclusão e garantindo uma educação mais justa e inclusiva.

O Currículo Paulista de Educação Física³, em consonância com o pressuposto da formação integral, que prevê o desenvolvimento pleno, a equidade e a igualdade para todos os estudantes, novos de conhecimento agregou novos objetos de conhecimento às Unidades Temáticas da disciplina, potencializando assim, a ação do professor, que passa a contar com mais propostas de conteúdo:

Assim sendo, foram incorporados novos objetos de conhecimento, com vistas a contemplar não só a participação de todos os estudantes, como também a discussão acerca da inclusão no ambiente escolar. São eles: as brincadeiras e os jogos inclusivos e os esportes paralímpicos, tematizados a partir das vivências compartilhadas entre estudantes deficientes (se houver) e não deficientes, promovendo a participação ativa de todos nas práticas corporais (PNUD, 2017) (SÃO PAULO, 2019, p. 189)

³ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo Paulista: Educação Física. São Paulo: SEDUC-SP, 2019.

Contudo, ao analisarmos a tradição da disciplina ao longo de sua história, percebemos que essa abertura curricular para a incorporação de novos conteúdos nem sempre esteve presente. Segundo Darido (2012), existem três dimensões para os conteúdos: atitudinal, conceitual e procedimental.

Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta e os alunos são bastante resistentes a propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas suas aulas.

Para Darido (2012), é preciso superar essa fragmentação e repensar o papel da Educação Física, visto que está além de ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e o conhecimento sobre o próprio corpo, abordando seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), este componente curricular também abarca os valores subjacentes a essas práticas, ou seja, as atitudes que os alunos devem adotar durante e em relação às atividades corporais (dimensão atitudinal).

Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual. (DARIDO, 2012, p. 55)

Diante do exposto, a educação inclusiva e todos os seus processos dentro da disciplina de educação física podem ser significativamente ampliados quando novas propostas de conteúdo são incorporadas ao currículo, promovendo sua diversificação, profundização e reorganização. Uma abordagem mais holística e menos arraigada às atividades tradicionais permite a participação e o engajamento de um maior número de alunos, ficando assim assegurados espaços de aprendizagem mais inclusivos e participativos.

Gonzáles (2012), em sua obra "Metodologias dos Esportes Coletivos", reforça essa ideia ao apontar que um currículo diversificado, que integra práticas pedagógicas cooperativas e que motiva o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, é essencial para promover a inclusão. A adoção dessas metodologias pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz para alunos com TEA, garantindo que eles também se beneficiem das atividades físicas e esportivas.

Considerando a importância dessas intervenções, é essencial refletir sobre a

formação do professor de educação física, baseando-se em discussões e reflexões sobre as práticas corporais.

Assim, o objetivo deste trabalho é repensar as aulas de educação física de modo que elas possam desviar o foco exclusivo do desporto, da competição e dos jogos, para uma compreensão mais ampla sobre qual corpo estamos educando. Além disso, busca-se promover a autonomia do aluno em relação ao seu domínio corporal. Nesse sentido, Alves (2014, p. 35) afirma:

Um sujeito passa a ser confiante em si mesmo, quando conhece bem o funcionamento do seu corpo e sabe se expressar através dele. Esse conhecimento corporal se dá através de suas vivências, a harmonia do seu corpo com o seu meio será traduzida na sua expressão corporal, ou esquema corporal dependendo de como a criança vai conduzir o domínio de seu próprio corpo.

Segundo Araújo (2018), o professor de Educação Física tem um papel essencial como mediador da aprendizagem. Portanto, é fundamental que ele escolha ferramentas pedagógicas cuidadosamente selecionadas para apoiar o desenvolvimento de todos os seus estudantes, especialmente aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É imprescindível atender às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que as atividades propostas contribuam para seu crescimento e inclusão no ambiente escolar.

O professor deve promover atividades que ofereçam experiências sensório-motoras, incentivem a socialização e facilitem a interação social, permitindo que a criança com Transtorno do Espectro Autista expanda sua relação com o mundo ao seu redor. Essas atividades não só auxiliam no desenvolvimento motor, mas também fortalecem as habilidades sociais e emocionais, promovendo uma inclusão efetiva e significativa. (FRANZONI, 2020)

Neste sentido, Fonseca (2011) salienta que as diferenças nas modalidades dos ajustes curriculares que poderiam (e deveriam) ser aplicadas a alunos com ou sem deficiência (GOMES, 2007), classificando-as em flexibilização, adequação e adaptação, as quais objetivam oferecer condições favoráveis de ensino de determinados conteúdos curriculares, bem como atender às peculiaridades dos estudantes.

3. ESTADO DA ARTE

Neste capítulo da pesquisa, realizamos uma exploração bibliográfica nas principais bases de dados, com o propósito de localizar publicações científicas produzidas no Brasil. Esse levantamento inicial serviu como ponto de partida para uma aproximação mais aprofundada com o tema proposto. O principal objetivo dessa etapa foi identificar estudos que abordam a temática da educação física e a participação dos alunos com transtorno do espectro autista nas aulas, contribuindo para a construção teórica e fundamentação do presente trabalho.

Dentre as diversas metodologias científicas disponíveis para condução de pesquisas, optou-se por adotar a abordagem do “estado da arte” — também denominada “estado do conhecimento”. Essa metodologia apresenta um caráter essencialmente bibliográfico, descritivo e analítico, com o objetivo central de mapear e examinar a produção acadêmica existente, especialmente em teses, dissertações e artigos científicos. Busca-se, assim, compreender o que já foi produzido em determinado campo do saber, considerando a rápida acumulação de conhecimento em diferentes contextos históricos e geográficos (FERREIRA, 2002).

Nesse contexto, os estudos de “estado da arte” desempenham um papel fundamental ao permitir uma análise crítica da produção acadêmica, identificando contribuições teóricas e práticas relevantes, revelando lacunas existentes e destacando experiências inovadoras. Essa abordagem possibilita reconhecer o impacto das pesquisas no desenvolvimento de uma determinada área do conhecimento, superando a simples sistematização de dados e configurando-se como uma ferramenta essencial para a compreensão da complexidade e da amplitude do saber científico (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Vasconcellos (2020) ressalta a importância dos estudos do tipo “estado da arte” para o acesso e a democratização do conhecimento científico, visto que, por meio de uma análise criteriosa e retrospectiva das publicações, esses estudos organizam, sistematizam e tornam a produção acadêmica acessível a um público mais amplo. Dessa forma, essa metodologia permite aos pesquisadores uma visão abrangente das produções em determinado campo, dentro de um período específico, possibilitando compreender como o conhecimento vem sendo construído, revisitado e ressignificado ao longo do tempo.

Esse tipo de investigação contribui para o mapeamento das lacunas existentes e para o delineamento de novas possibilidades de pesquisa. Alinhamo-nos, assim, a estudiosos da área educacional que compreendem o “estado da arte” como um instrumento estratégico para o avanço científico, por sua capacidade de articular teorias e provocar reflexões transformadoras da realidade. Essa metodologia oferece uma visão panorâmica da produção científica nacional, indo além da descrição e avaliação do conhecimento acumulado, ao problematizá-lo por meio de uma “[...] organização crítico-reflexiva de estudos” (SANTOS et al., 2020, p. 209).

Cabe destacar que, embora o “estado da arte” disponha de procedimentos metodológicos estruturados, sua aplicação pode ser ajustada conforme a perspectiva subjetiva do pesquisador e as especificidades de cada estudo, o que reforça sua flexibilidade e potencial analítico.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), essa abordagem permite uma análise crítica da produção acadêmica, identificando contribuições teóricas e práticas relevantes, além de revelar lacunas e destacar experiências inovadoras. Santos et al. (2020) também enfatizam a importância dessa metodologia na organização e sistematização do conhecimento existente, facilitando a compreensão da complexidade e amplitude do campo científico. Assim, as etapas que compõem esta pesquisa foram delineadas da seguinte forma:

- a) Identificação da temática do estudo;
- b) Definição das fontes de pesquisa;
- c) Escolha dos descritores ou palavras-chave;
- d) Determinação do recorte temporal;
- e) Consulta aos bancos de dados selecionados;
- f) Leitura inicial dos materiais encontrados;
- g) Fichamento dos textos selecionados;
- h) Leitura completa e análise dos achados.

Em síntese, fundamentados na discussão de pesquisadores da área e com base no aporte teórico-metodológico disponível, utilizamos a metodologia do “estado da arte” para obter uma visão abrangente das pesquisas existentes. Esse processo

nos permitiu compreender os caminhos científicos trilhados no país, identificar lacunas no conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas, especialmente no que tange à prática docente em Educação Física com alunos com o transtorno do espectro autista .

Para este estudo, foram reunidos títulos e resumos de publicações provenientes de três importantes bases de dados que desempenham um papel fundamental no suporte à pesquisa e na disseminação do conhecimento no Brasil: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Levando em conta a publicação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764 de 2012, optamos por delimitar o período de análise entre 2012 e 2024. Essa escolha reflete o impulso significativo observado na formulação de estratégias e ações voltadas à promoção da educação inclusiva, que se consolidou como uma prioridade na política educacional brasileira.

Portanto, a escolha pela metodologia do “estado da arte”, aliada à contextualização do Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental, possibilitou estabelecer um quadro teórico sólido e atualizado acerca da temática investigada. Esse percurso não apenas permitiu identificar o acúmulo e as tendências das pesquisas na área, mas também destacou os desafios e as possibilidades de construção de práticas inclusivas na Educação Física escolar.

No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados do levantamento bibliográfico realizado, sistematizando as produções acadêmicas selecionadas e evidenciando como os estudos têm abordado a participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Essa análise contribuirá para o aprofundamento da discussão sobre os limites e as potencialidades do campo, além de oferecer subsídios para a formulação de propostas pedagógicas mais inclusivas.

3.1 CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

As palavras-chave selecionadas para a busca bibliográfica foram: *Educação Física Escolar*, *Inclusão Escolar*, *Educação Física Inclusiva*, *Transtorno do Espectro Autista* e *Adaptação Curricular*. A escolha desses termos justifica-se pelo

entendimento de que representam com precisão o foco da pesquisa, permitindo localizar produções científicas que dialogam diretamente com a problemática investigada. Além disso, tais descritores são amplamente utilizados na literatura nacional e internacional sobre inclusão e Educação Física, constituindo-se como referências centrais para estudos que buscam compreender processos de ensino e aprendizagem envolvendo estudantes com TEA.

É importante destacar, para melhor compreensão da banca, que a definição das palavras-chave não se limita a uma etapa técnica do procedimento metodológico. Ela expressa uma escolha epistemológica coerente com o objetivo da pesquisa, pois organiza o campo de busca, delimita o escopo teórico e assegura que o levantamento contemple estudos capazes de sustentar análises consistentes sobre práticas pedagógicas inclusivas. Em estudos de Estado da Arte, a precisão dos descritores impacta diretamente na qualidade do corpus analisado, influenciando a relevância dos resultados e a profundidade das interpretações.

A partir dessa seleção inicial, foram elaboradas quatro combinações de palavras-chave, utilizando-se operadores booleanos (AND/OR), com o intuito de ampliar a abrangência e, ao mesmo tempo, refinar a precisão dos resultados encontrados nas bases consultadas. Esse procedimento possibilitou identificar produções que abordam a inclusão no contexto da Educação Física sob diferentes perspectivas metodológicas, garantindo um mapeamento mais completo e representativo da temática em estudo.

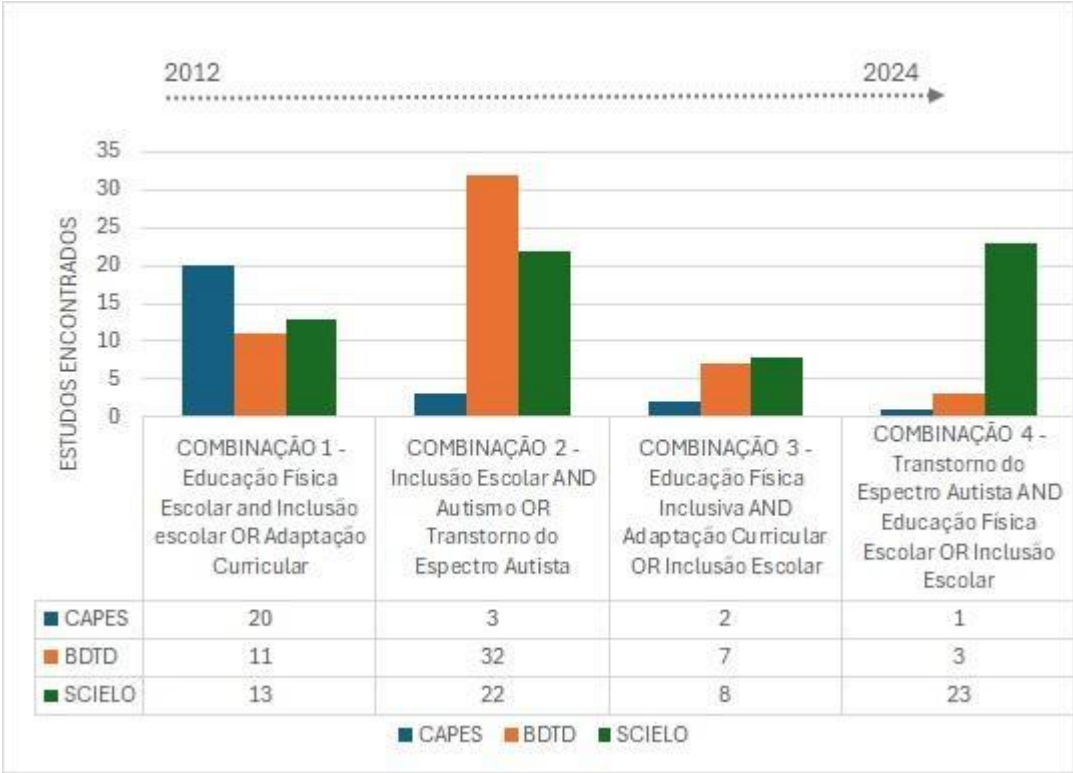
As combinações foram organizadas conforme segue:

1. Educação Física Escolar AND Inclusão Escolar OR Adaptação Curricular
2. Inclusão Escolar AND Autismo OR Transtorno do Espectro Autista
3. Educação Física Inclusiva AND Adaptação Curricular OR Inclusão Escolar
4. Transtorno do Espectro Autista AND Educação Física Escolar OR Inclusão Escolar

Essa estratégia de cruzamento permitiu recuperar publicações que abordam a Educação Física escolar em diálogo com diferentes dimensões da inclusão, favorecendo a identificação de estudos que tratam tanto da dimensão curricular quanto da participação efetiva dos alunos com TEA.

Nos bancos de dados da CAPES, BDTD e SciELO, as quatro combinações resultaram em um total de 149 estudos publicados entre 2012 e 2024. O quadro a seguir apresenta a distribuição desses achados por subdivisão temática, doravante denominada “combinações”, de modo a oferecer uma visão panorâmica do recorte analisado.

Gráfico 1 - Estudos Encontrados



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Como ilustrado no quadro, a primeira combinação concentra 44 estudos nas três bases de dados, correspondendo a 29% do total. A segunda combinação representa 55 produções acadêmicas, equivalente a 37%. A terceira combinação contabiliza 20 estudos, cerca de 13%, enquanto a quarta e última combinação agrupa 30 trabalhos, representando 20% do total.

Os dados evidenciam uma tendência importante que aponta para desafios estruturais e acadêmicos na produção científica sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Física Escolar.

Embora a inclusão seja uma temática amplamente discutida no campo educacional, observa-se que a produção científica torna-se progressivamente mais restrita à medida que as buscas são refinadas para aspectos específicos, como a

prática da Educação Física e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

Após a leitura dos resumos, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão para garantir que apenas os estudos alinhados ao foco desta pesquisa fossem analisados. Foram incluídos trabalhos que abordassem diretamente a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental em articulação com o Transtorno do Espectro Autista, seja na perspectiva de práticas pedagógicas, curriculares ou de inclusão. Por outro lado, foram excluídos os estudos que, embora tratassem de inclusão ou de Educação Física, não se relacionavam ao escopo definido, tais como: pesquisas voltadas para outras deficiências, investigações realizadas em instituições distintas da escola (por exemplo, clubes, clínicas ou projetos sociais) ou estudos que abordassem áreas diversas da Educação que não a Educação Física.

Dessa forma, a seleção final contemplou os trabalhos mais representativos para os objetivos desta pesquisa, ou seja, aqueles que mantêm relação direta com a problemática investigada e contribuem para a fundamentação teórica sobre a inclusão de alunos com TEA na Educação Física Escolar.

3.2 COMBINAÇÃO 1: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR AND INCLUSÃO ESCOLAR OR ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, foram selecionados 16 estudos que dialogam de forma mais direta com o objeto desta pesquisa, distribuídos nas três bases de dados consultadas da seguinte forma: CAPES (06 estudos, cerca de 4% do total de publicações), BDTD (06 estudos, também 4%) e SciELO (03 estudos, correspondendo a 2%).

É importante ressaltar que essa seleção não significa que os demais trabalhos encontrados sejam irrelevantes para o campo da educação inclusiva. Muitos deles trazem contribuições valiosas, mas tratam de contextos distintos, como outras deficiências, níveis de ensino diferentes do fundamental ou áreas fora da Educação Física. Por essa razão, não foram incorporados à análise final.

Assim, o recorte realizado evidencia a concentração de pesquisas que mais se aproximam do tema aqui estudado nas combinações de descritores, especialmente na combinação 1, em que as bases CAPES e BDTD apresentaram maior quantidade de trabalhos pertinentes.

A seguir, o quadro 2 apresenta, em detalhe, a distribuição dos estudos selecionados por base de dados e por combinação de descritores, permitindo visualizar de forma mais clara o processo de filtragem realizado.

Gráfico 2 - Combinação 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A partir dos trabalhos selecionados, é possível identificar algumas tendências relevantes para esta investigação. Nota-se a predominância de produções provenientes da BDTD, com destaque também para os estudos encontrados no banco de dados SciELO, ambos alinhados às combinações de descritores relacionadas ao tema. Nesse contexto, dissertações e teses configuram uma parcela expressiva da produção científica analisada, reforçando sua relevância na consolidação do conhecimento sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física Escolar. Esses dados, tomados em conjunto, não apenas evidenciam o lugar que a temática vem ocupando no campo acadêmico, como também oferecem subsídios consistentes para as reflexões e discussões a serem desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

A partir dos trabalhos selecionados na combinação 1 na base de CAPES, observa-se que a literatura destaca aspectos fundamentais para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física Escolar. Entre os pontos mais recorrentes, enfatiza-se a importância de práticas pedagógicas que

favoreçam a participação efetiva dos estudantes, por meio de estratégias centradas na diferenciação das atividades, utilização de recursos visuais e organização de jogos cooperativos, promovendo interação social, autonomia e engajamento nas atividades corporais. Em paralelo, os estudos indicam a necessidade de adaptações curriculares, entendidas como ajustes que possibilitem atender às particularidades de cada aluno.

Tais adaptações envolvem a flexibilização de regras, tempos e recursos, bem como a personalização dos objetivos de aprendizagem, assegurando igualdade de oportunidades e respeitando o ritmo e as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Outro aspecto salientado refere-se à formação docente, considerada essencial para que o professor compreenda o espectro autista, planeje atividades adaptadas e desenvolva competências para lidar com diferentes perfis de aprendizagem. A capacitação continuada dos docentes é apresentada como um elemento central para transformar a prática pedagógica e promover um ambiente educativo inclusivo, colaborativo e sensível à diversidade. Dessa forma, a análise dos estudos selecionados evidencia como a literatura brasileira tem abordado de forma articulada a inclusão de alunos com TEA na Educação Física Escolar, oferecendo subsídios teóricos e práticos que fundamentam esta investigação e orientam a proposição de estratégias pedagógicas mais eficazes, conforme será desenvolvido nos capítulos subsequentes.

O quadro a seguir, apresenta a listagem dos trabalhos analisados:

Quadro 1 - Combinação 1 - CAPES

Combinação 1 - CAPES - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2020	LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; MATIAS, Keoma Tabosa Guimarães; RIBEIRO, Ernani Nunes. A utilização de um livro paradidático como recurso pedagógico no componente curricular Educação Física para pensar a inclusão escolar e esportiva.
2021	SILVA, Camila Rubira; LAURINO, Débora Pereira. Formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar em contextos inclusivos: um mapeamento na produção científica.
2021	SILVA, João Anttonio Costa e. A Base Nacional Comum Curricular e a Inclusão na Educação Física Escolar: Relações (Im)Possíveis?
2024	AMORIM, Willian Campos; GONÇALVES, Gustavo Henrique; GRILLO, Rogério de Melo. Inclusão e formação inicial docente em Educação Física: uma análise curricular.
2024	JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. A relação entre educação física escolar e inclusão: uma revisão integrativa.
2024	SOARES, Wellington et al. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: verdade ou utopia?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O trabalho de Lima, Matias e Ribeiro (2021) propõe a utilização de um livro paradidático como ferramenta pedagógica na Educação Física, evidenciando a potência dos recursos literários para fomentar reflexões críticas sobre a inclusão escolar e esportiva. A proposta amplia a noção tradicional de prática corporal ao incluir elementos da linguagem e da representação simbólica, criando conexões com a vivência dos estudantes e promovendo a empatia em relação à diversidade.

No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o uso de materiais paradidáticos pode mediar conversas importantes sobre convivência, respeito às diferenças e sensibilização da comunidade escolar. Além disso, o estudo destaca a importância de um planejamento pedagógico que envolva diferentes linguagens e estratégias didáticas que extrapolem o ensino técnico do movimento. No caso dos alunos com TEA, essa prática possibilita a construção de ambientes mais acolhedores e representativos, favorecendo a participação ativa e significativa nas aulas. A inclusão, nesse sentido, passa por estratégias de letramento crítico e emocional que dialoguem com as múltiplas formas de aprendizagem.

A pesquisa de Silva e Laurino (2022) realizou um mapeamento da produção científica sobre formação docente para contextos inclusivos na Educação Física. Os resultados revelam um aumento da preocupação acadêmica com a inclusão, embora ainda exista um descompasso entre os saberes produzidos e sua efetiva aplicação nas práticas escolares. A formação inicial permanece fragilizada, muitas vezes sem disciplinas específicas voltadas à inclusão, especialmente quando se trata do TEA. Essa lacuna formativa impacta diretamente a capacidade do professor de lidar com situações reais de exclusão, estigmatização ou dificuldade de aprendizagem. O estudo reforça a urgência da inserção de conteúdos relacionados às deficiências neuro diversas nos cursos de licenciatura, além de estimular práticas pedagógicas interdisciplinares e colaborativas que se alinhem às políticas de educação inclusiva.

No artigo de Silva (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é colocada em debate frente às possibilidades (e limitações) de inclusão na Educação Física Escolar. A análise revela que, embora a BNCC afirme o compromisso com a equidade e a inclusão, sua estrutura ainda reforça padrões normativos de desempenho e rendimento que podem marginalizar alunos com deficiência, especialmente aqueles com TEA, cujas necessidades pedagógicas são mais específicas e variadas. O autor aponta que, para que a BNCC possa, de fato, subsidiar

uma educação física inclusiva, é necessário que os professores reinterpretem suas orientações à luz da prática docente concreta, adaptando objetivos e estratégias ao perfil dos estudantes. Assim, a inclusão torna-se uma prática construída no cotidiano e não apenas um ideal normativo, exigindo flexibilidade e criatividade no planejamento.

Amorim, Gonçalves e Grillo (2023) trazem uma análise dos currículos de formação inicial docente em Educação Física no que tange à inclusão. A pesquisa evidencia que, apesar do avanço das discussões acadêmicas, a formação curricular dos futuros professores ainda apresenta conteúdos superficiais ou ausentes no campo da inclusão. A abordagem do TEA, quando presente, é pontual e desarticulada de práticas pedagógicas reais. Esse dado corrobora a importância de fortalecer a presença da temática da deficiência e da inclusão nas licenciaturas, com foco em metodologias ativas, vivências práticas e diálogo com a comunidade escolar. A superação de um currículo técnico-reprodutivista é fundamental para que a escola se torne, de fato, um espaço democrático de aprendizagem para todos.

No trabalho de Jucá e Maldonado (2022), os autores realizam uma revisão integrativa sobre a relação entre Educação Física e Inclusão. A pesquisa conclui que há um consenso entre os estudos analisados sobre a necessidade de revisão das práticas tradicionais da disciplina, que muitas vezes são excludentes por priorizarem rendimento físico, competitividade e uniformidade nos desempenhos. Em contrapartida, as práticas inclusivas valorizam a participação, o pertencimento e a diversidade de modos de se mover e aprender. A revisão também aponta que o sucesso da inclusão depende de uma rede de fatores: apoio institucional, formação docente continuada, envolvimento das famílias e produção de materiais adaptados. No caso dos alunos com TEA, destaca-se a importância do planejamento individualizado e da escuta ativa, elementos essenciais para a criação de um ambiente seguro e estimulante.

Soares et al. (2022) propõe uma reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, questionando se ela é uma realidade consolidada ou uma utopia ainda distante. O estudo revela que muitos professores ainda se sentem despreparados, inseguros e solitários no processo de inclusão, o que leva à reprodução de práticas segregadoras. A ausência de políticas efetivas de formação e acompanhamento docente é apontada como um dos principais entraves à

consolidação da educação inclusiva.

No entanto, o artigo também apresenta experiências exitosas, em que a colaboração entre profissionais, a escuta das famílias e o uso de tecnologias assistivas contribuíram significativamente para o envolvimento dos estudantes com deficiência, inclusive os com TEA. Isso demonstra que a inclusão é possível e viável, desde que haja um comprometimento coletivo e uma mudança de paradigma na prática docente.

As pesquisas analisadas neste capítulo revelam um panorama abrangente e crítico sobre os desafios e possibilidades da Educação Física inclusiva no contexto escolar. Em especial, evidenciam a urgência de uma formação docente mais sólida e integrada, que considere as especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Os estudos também demonstram a importância de recursos pedagógicos diversificados, como livros paradidáticos e tecnologia assistiva, e de currículos que contemplem, desde sua concepção, a diversidade presente nas escolas. Com base nessas evidências, reforça-se que a prática pedagógica inclusiva deve ser compreendida como um processo coletivo, contínuo e intencional, sendo fundamental para o êxito do projeto de mestrado proposto. Este embasamento teórico confere sustentação crítica à proposta de investigação, apontando caminhos concretos para a construção de práticas de Educação Física que acolham e potencializem o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), os trabalhos selecionados na combinação abordam diferentes aspectos da Educação Física Escolar, com foco na inclusão de alunos com deficiências e, particularmente, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As pesquisas destacam desafios recorrentes enfrentados nas escolas públicas, como a falta de recursos, o despreparo docente e a necessidade de revisão e adaptação curricular para atender adequadamente às necessidades específicas dos estudantes. Apesar das diferenças de enfoque, todos os estudos convergem ao evidenciar a importância de práticas pedagógicas adaptadas, da formação continuada dos professores e da implementação de estratégias específicas voltadas à inclusão de alunos com TEA, revelando tanto os obstáculos quanto as potencialidades do processo inclusivo. Além disso, os trabalhos

ressaltam o papel da Educação Física como ferramenta para promover interação social, desenvolvimento físico e inclusão plena, desde que as atividades sejam planejadas e conduzidas com sensibilidade e atenção às diversidades presentes em sala de aula. O quadro a seguir apresenta a seleção detalhada desses estudos, incluindo informações sobre autoria, ano de publicação, metodologia e enfoque principal, oferecendo uma visão sistematizada das produções que fundamentam esta etapa da pesquisa.

Quadro 2 - Combinação 1 - BDTD

Combinação 1 - BDTD - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2015	QUEDAS, Carolina Lourenço Reis. O transtorno do espectro do autismo e a educação física escolar: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo.
2019	MACHADO, Valesca Felix. Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial.
2020	REIS, Otacilio Alves dos; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista.
2021	SOUZA, Camila Naya Lucena. O aluno com deficiência nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso.
2022	FERREIRA, Wander Luís. A formação inicial de professores(as) de Educação Física e a inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular: o currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais.
2024	SANTANA, Rogério Oliveira. Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar: entre a adaptação curricular e o ensino para todos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A dissertação de Valesca Machado (2019), intitulada "Educação Física Escolar e Inclusão: Um estudo sobre a formação de professores da Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência" investiga a formação inicial e continuada dos docentes para atuarem de forma inclusiva no contexto escolar. A autora demonstra que a prática pedagógica da Educação Física ainda está centrada em um modelo tradicional, o que limita a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, especialmente os com TEA.

O estudo aponta que a ausência de formação específica compromete a confiança dos professores, dificultando a adaptação de conteúdos e a mediação pedagógica. Dessa forma, a autora ressalta a importância da inserção de disciplinas voltadas à inclusão nas licenciaturas e de programas de formação continuada que

articulem teoria e prática.

No segundo momento da dissertação, a autora destaca que as práticas pedagógicas inclusivas precisam ir além da abordagem teórica, exigindo um compromisso institucional que favoreça o desenvolvimento profissional contínuo. A carência de experiências formativas específicas é apontada como um entrave para a atuação eficaz dos docentes diante da diversidade. Assim, evidencia-se a urgência de políticas públicas que incentivem e valorizem a formação docente para a inclusão, promovendo mudanças estruturais nos cursos de licenciatura e garantindo a atualização permanente por meio de cursos e oficinas práticas.

Reis (2020) apresenta um panorama geral sobre o papel do AEE na garantia de uma educação inclusiva e de qualidade. A obra enfatiza que o AEE deve atuar de forma complementar ao ensino comum, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência. No contexto da Educação Física, essa atuação se mostra ainda mais relevante, visto que estudantes com TEA demandam adaptações pedagógicas, uso de recursos específicos e acompanhamento sistemático.

O texto reforça a necessidade de uma maior articulação entre o professor da sala regular e o profissional do AEE, construindo um plano pedagógico que contemple as especificidades do aluno.

O artigo destaca que o planejamento conjunto entre os docentes e os profissionais do AEE favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes. Essa integração permite não apenas identificar as barreiras para a aprendizagem e participação, mas também pensar em soluções que respeitem o ritmo e as particularidades dos alunos com TEA. A atuação interdisciplinar e o compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes profissionais da escola são elementos centrais para o sucesso das práticas inclusivas, especialmente nas aulas de Educação Física.

Souza (2021), intitulado "A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: desafios e possibilidades", os autores discutem a prática docente no contexto da inclusão escolar, com ênfase na Educação Física. A pesquisa empírica aponta que os professores reconhecem a importância da inclusão, mas enfrentam dificuldades em adaptar atividades, especialmente em turmas grandes e com poucos

recursos. Em relação aos alunos com TEA, destaca-se a necessidade de planejamento individualizado e o uso de metodologias lúdicas e sensoriais. O artigo indica que formação continuada, apoio da gestão escolar e tempo para planejamento colaborativo são elementos fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas.

O estudo evidencia ainda que a resistência inicial dos professores pode ser superada quando são oferecidos espaços formativos e de escuta. A troca de experiências entre pares, o acompanhamento pedagógico e a valorização do docente como agente de transformação são apontados como caminhos promissores. Nesse contexto, a Educação Física assume um papel central na promoção da inclusão, por meio de práticas corporais que valorizem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento global dos estudantes.

O texto "A Disciplina Educação Física Adaptada e a Prática Pedagógica" apresenta uma análise da formação de professores de Educação Física e sua relação com a atuação profissional inclusiva. O estudo evidencia que a disciplina de Educação Física Adaptada, quando presente na formação inicial, contribui para a ampliação do repertório pedagógico dos futuros docentes. A obra destaca que essa formação deve contemplar a vivência prática, a reflexão crítica e o contato direto com diferentes tipos de deficiências, inclusive o TEA. Dessa forma, promove-se uma atuação docente mais segura, empática e inovadora frente à diversidade, fortalecendo o compromisso com a inclusão escolar.

O autor também aponta que a ausência dessa disciplina nos cursos de licenciatura compromete a qualidade da formação docente e reforça práticas excludentes. A implementação de disciplinas específicas voltadas para a inclusão, aliada a estágios supervisionados em contextos inclusivos, é fundamental para que os professores desenvolvam competências profissionais coerentes com os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, a Educação Física Adaptada não deve ser apenas uma disciplina isolada, mas parte de um projeto pedagógico comprometido com a equidade e a justiça social.

Ao considerar as contribuições dos trabalhos analisados, torna-se evidente a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva na Educação Física, especialmente no atendimento às especificidades dos estudantes com TEA. A formação inicial e continuada dos docentes, o apoio institucional, a articulação com o

AEE e a construção de práticas pedagógicas colaborativas são apontados como elementos fundamentais para efetivar a inclusão. A construção de uma prática pedagógica significativa para esses alunos exige planejamento cuidadoso, sensibilidade e abertura ao diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse cenário, a elaboração de sequências didáticas específicas para alunos com TEA se apresenta como uma ferramenta valiosa, pois permite a organização de conteúdos e metodologias adaptadas às necessidades desses estudantes. Uma sequência bem planejada, com objetivos claros, atividades diversificadas e avaliações coerentes, contribui para o engajamento, o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas e a valorização das potencialidades dos alunos com TEA. Assim, o fortalecimento da prática inclusiva na Educação Física passa, necessariamente, pelo compromisso com a construção de propostas pedagógicas estruturadas, sensíveis e alinhadas aos princípios da educação para todos.

Na plataforma SciELO, foram evidenciados os seguintes arquivos descritos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Combinação 1 - SCIELO

Combinação 1 - SCIELO - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2014	DIAS LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.
2022	SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. Marabá: Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2022. Trabalho apresentado como preprint. Disponível em: Europe PMC . Acesso em: 09 abr. 2025.
2024	PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação Física e Tecnologia Assistiva para inclusão escolar de estudantes da Educação Especial: uma revisão sistemática. Movimento, v. 30, e30004, 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Os estudos mencionados fornecem uma visão abrangente sobre os desafios e avanços na inclusão de alunos com deficiência, com foco no contexto da Educação Física escolar. Ao enfatizarem a importância de práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias assistivas e intervenções educativas, esses trabalhos revelam estratégias essenciais para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A formação docente também aparece como um elemento central, sendo

apresentada como ponto-chave para preparar os professores a atenderem às necessidades específicas do ambiente escolar inclusivo e superar barreiras existentes.

Essas pesquisas destacam uma relação direta entre a Educação Física escolar e a inclusão, reforçando o papel da adaptação curricular nesse processo educativo. As práticas pedagógicas apresentadas ilustram como adaptações bem estruturadas podem favorecer a integração de alunos com deficiências em ambientes educacionais regulares, consolidando um modelo de ensino mais acessível e equitativo. Assim, a interconexão entre a formação docente, as tecnologias assistivas e as adaptações curriculares se revela como a base para uma Educação Física inclusiva.

A pesquisa desenvolvida por Pereira, Braz e Gonçalves (2024), intitulada *Educação Física e Tecnologia Assistiva para inclusão escolar de estudantes da Educação Especial: uma revisão sistemática*, apresenta uma análise aprofundada da utilização de tecnologias assistivas na Educação Física como recurso facilitador da inclusão. Os autores identificam que o uso dessas tecnologias pode ampliar a participação de alunos com deficiência, inclusive os com TEA, ao promover acessibilidade e possibilitar a realização de atividades que antes poderiam parecer inviáveis. A revisão destaca a importância da mediação do professor, que deve compreender tanto os aspectos técnicos quanto pedagógicos desses recursos, para garantir o uso significativo das ferramentas assistivas dentro do planejamento das aulas.

O estudo aponta que muitas das tecnologias utilizadas não demandam grandes investimentos financeiros, podendo incluir objetos de uso cotidiano adaptados às necessidades dos estudantes. A tecnologia assistiva, nesse sentido, não se limita a aparatos sofisticados, mas abrange qualquer recurso que amplie a autonomia e promova o engajamento dos alunos nas aulas.

Essa abordagem favorece a democratização do acesso à prática corporal e contribui para um ambiente mais acolhedor e igualitário, sendo uma proposta fundamental para práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação Física Escolar.

Além disso, o estudo de Pereira, Braz e Gonçalves (2024), que explora os benefícios da tecnologia assistiva, complementa essa perspectiva ao destacar que

inovações tecnológicas podem ser ferramentas essenciais para garantir práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas na Educação Física escolar.

No artigo de Dias Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2024), as autoras exploram o processo de inclusão de crianças autistas por meio de suas interações sociais no ambiente escolar. A pesquisa destaca que, para além de estratégias didáticas, a efetivação da inclusão exige a criação de oportunidades que favoreçam a construção de vínculos afetivos e sociais entre os estudantes. A Educação Física, com sua característica dinâmica e interativa, surge como espaço ideal para promover essas interações. A prática pedagógica deve ser orientada pela compreensão das particularidades comunicacionais e sensoriais dos alunos com TEA, respeitando seu tempo de resposta, suas formas de expressão e incentivando a participação em atividades coletivas.

A contribuição teórica do estudo ressalta ainda a importância de estratégias específicas para o estímulo à comunicação, como jogos cooperativos, atividades em duplas e propostas que envolvam a expressão corporal. As autoras defendem que a inclusão só será plena quando os estudantes autistas se sentirem pertencentes ao grupo, sendo reconhecidos e valorizados por suas potencialidades. Para isso, o papel do professor é central, atuando como mediador de experiências que promovam o respeito às diferenças e favoreçam o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Já o trabalho de Santos e Leite (2022) investiga a realidade da inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, a partir de uma análise em uma escola pública de ensino fundamental. As autoras revelam que, embora haja diretrizes nacionais que garantam o direito à educação inclusiva, a aplicação efetiva dessas normativas ainda é desafiadora. A pesquisa mostra que os professores, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com a complexidade do Transtorno do Espectro Autista, o que impacta negativamente no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de formação continuada voltada especificamente para a inclusão de estudantes com TEA na Educação Física.

Outro ponto abordado na pesquisa refere-se ao papel da escola como espaço coletivo de construção de saberes. Santos e Leite argumentam que o trabalho colaborativo entre professores da sala regular, equipe de apoio e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é indispensável para garantir uma prática

pedagógica coerente e articulada.

A inclusão efetiva passa pela escuta das famílias, pela elaboração de estratégias adaptadas e pela flexibilização curricular. A pesquisa reforça que a Educação Física pode ser um território privilegiado para a construção da autonomia e do protagonismo de alunos com autismo, desde que haja intencionalidade pedagógica e sensibilidade dos educadores.

Ao que tudo indica, os estudos aqui analisados reforçam a necessidade de que a inclusão e a adaptação curricular sejam encaradas não apenas como metas a serem alcançadas, mas como princípios fundamentais e contínuos na prática educativa.

Essa perspectiva, como apontam os autores, deve orientar o trabalho de educadores e gestores escolares, garantindo um ambiente que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais.

Essas três produções científicas oferecem valiosas contribuições ao projeto de mestrado "Educação Física Escolar e o Transtorno do Espectro Autista: Perspectivas para uma Prática Inclusiva".

A partir das evidências apresentadas, compreende-se que a inclusão vai além da presença física do aluno em sala: ela exige a construção de um ambiente pedagógico sensível às singularidades dos estudantes com TEA.

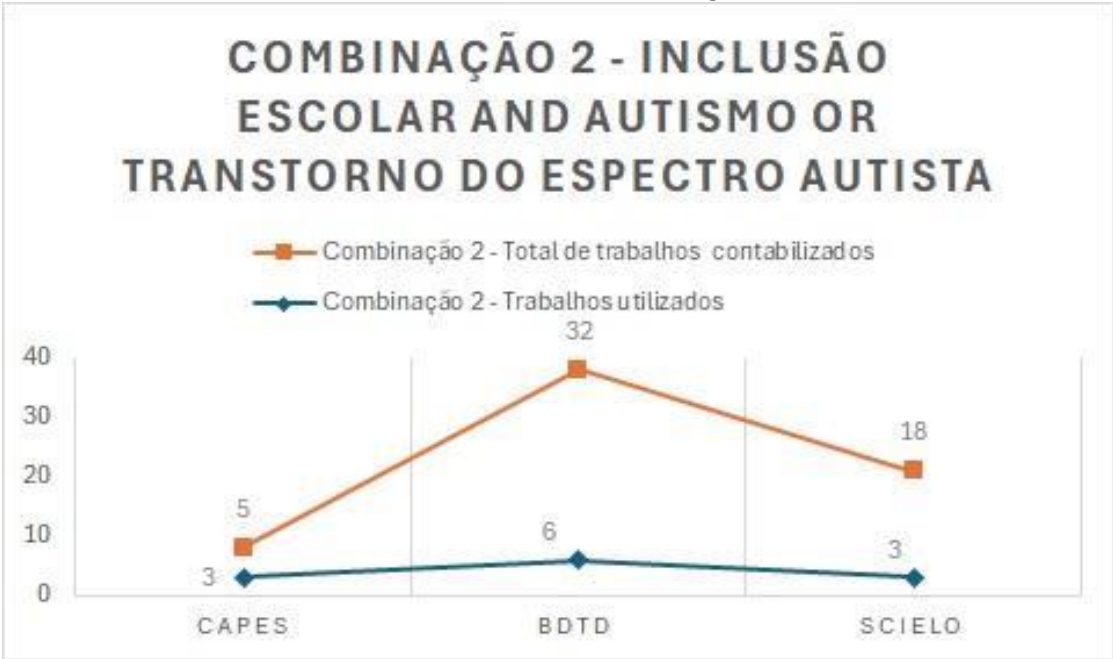
As Tecnologias assistivas, mediações sociais intencionais e articulações interprofissionais aparecem como pilares essenciais para práticas pedagógicas eficazes e humanas na Educação Física.

Por fim, destaca-se a importância de elaborar sequências didáticas específicas que contemplem as capacidades e os desafios dos alunos com TEA. Tais propostas devem incluir atividades lúdicas, sensoriais e adaptadas, favorecendo a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais.

A prática pedagógica inclusiva demanda planejamento, formação e, sobretudo, compromisso ético com a diversidade. Ao integrar as contribuições dessas pesquisas ao trabalho docente, promove-se um ambiente mais democrático, onde todos os estudantes possam aprender e se desenvolver em sua plenitude.

3.3 COMBINAÇÃO 2: INCLUSÃO ESCOLAR AND AUTISMO OR TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Gráfico 3 - Combinação 2



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Do total geral de 149 trabalhos encontrados, este segmento reuniu 55 estudos, 37%. Trataremos de 12 deles, assim distribuídos: a) Capes, 03 estudos, 3%; b) BDTD, 06 estudos, 4%; c) SciELO, 03 estudos, 2%. O quadro permite visualizar o recorte:

Na plataforma Capes,, foram evidenciados os seguintes arquivos descritos no quadro abaixo:

Quadro 4 - Combinação 2 - CAPES

COMBINAÇÃO 2 – CAPES – ESTUDOS SELECIONADOS NA PESQUISA	
ANO	Autores/Título
2018	CARVALHO, Camila Lopes de. Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional.
2018	GREGUOL, Márcia; MARSON, Bruno; ATTILIO, Bruno. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: atitude de professores nas escolas regulares.
2021	SOUZA, Camila Naya Lucena. O aluno com deficiência nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O artigo de Camila Lopes de Carvalho discute a inclusão na Educação Física escolar a partir de três eixos: a legislação, o conhecimento acadêmico e a prática profissional. A autora evidencia que, embora existam leis que respaldam a inclusão, o distanciamento entre os marcos legais e a prática docente ainda é uma barreira

significativa. A pesquisa aponta que muitos professores não se sentem preparados para atender alunos com deficiência, especialmente os com TEA, por não conseguirem aplicar os conhecimentos acadêmicos no cotidiano escolar. Assim, reforça-se a necessidade de articular teoria e prática na formação docente.

Em um segundo momento, Carvalho aprofunda a reflexão sobre a formação continuada e sua influência na construção de uma prática pedagógica inclusiva. Ela sugere que políticas públicas devem investir em programas formativos que possibilitem aos professores ressignificarem suas práticas, desconstruir preconceitos e ampliarem suas estratégias didáticas. A autora conclui que o conhecimento acadêmico precisa dialogar com a realidade escolar e que a inclusão efetiva só ocorrerá com o engajamento político-pedagógico dos professores.

O estudo de Greguol, Marson e Attilio (2020) analisa a atitude de professores da Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa demonstra que, apesar de uma maior abertura para a inclusão nos discursos docentes, ainda há resistência e insegurança em lidar com a diversidade, sobretudo com alunos com autismo. Os autores apontam que as atitudes dos professores estão diretamente ligadas ao nível de formação que receberam, à experiência prévia com alunos com deficiência e ao apoio da equipe gestora.

Além disso, o estudo revela que a inclusão eficaz nas aulas de Educação Física exige mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas. A formação inicial deve preparar os professores para atuar de forma colaborativa, adaptando as práticas às especificidades dos alunos. A pesquisa defende o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva e o incentivo a projetos pedagógicos interdisciplinares que promovam a participação de todos os estudantes nas aulas de Educação Física.

A pesquisa de Camila Naya Lucena Souza apresenta um estudo de caso sobre a experiência de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. A autora analisa as percepções de professores e colegas sobre a participação do estudante, destacando os fatores que favorecem ou dificultam sua inclusão.

O estudo aponta que o planejamento pedagógico individualizado, o uso de metodologias adaptadas e o apoio da equipe escolar são elementos fundamentais para garantir a efetiva participação dos alunos com TEA nas atividades físicas escolares.

No segundo momento da análise, Souza destaca a importância do relacionamento interpessoal e da construção de vínculos afetivos no processo de inclusão. O envolvimento empático dos professores, bem como o respeito e o apoio dos colegas, são determinantes para que o aluno se sinta pertencente ao grupo. A autora defende que práticas inclusivas em Educação Física não se limitam à adaptação de atividades, mas envolvem um compromisso ético e humano com a valorização das diferenças.

Dessa forma, a leitura dos documentos analisados reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e promova a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física.

As pesquisas apontam para a necessidade de um investimento contínuo na formação inicial e continuada dos professores, bem como no fortalecimento de políticas educacionais inclusivas. Também destacam o papel central da empatia, da escuta ativa e da colaboração entre profissionais da educação para a construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor.

Na BDTD para o segundo descritor, “Inclusão escolar AND Autismo OR Transtorno do Espectro Autista”, foram selecionados:

Quadro 5 - Combinação 2 - BDTD

COMBINAÇÃO 2 - BDTD - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2014	CABRAL, Cristiane Soares. Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.
2016	SANTOS, Aline de Almeida. Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas.
2018	ARAUJO, Camila Azevedo de. O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro autista.
2020	AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal.
2021	SÁ, Adriana Conrado de. Práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão de educandos com transtorno do espectro autista no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo no contexto de uma escola situada no Sertão Pernambucano.
2022	BEZERRA, Eliana Souza. Reflexões e contribuições para espaços escolares com vistas à inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A pesquisa de Cabral (2014) destaca a importância da relação família-escola no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O estudo revela que o diálogo e a escuta mútua entre os profissionais da educação e os familiares são fundamentais para que se compreendam as especificidades de cada estudante com TEA. Cabral defende que, quando a família é integrada às decisões pedagógicas e ao cotidiano escolar, há um fortalecimento das ações inclusivas e maior desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Santos (2016), em sua pesquisa, analisa os significados atribuídos por profissionais da educação à inclusão de crianças com TEA. O estudo mostra que ainda existem práticas excludentes baseadas em estigmas e desconhecimento, o que reforça a necessidade de formação contínua para os professores. Além disso, a autora propõe que mudanças nos valores e atitudes pedagógicas são essenciais para que o ambiente escolar se torne verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Araújo (2018) investiga o desenvolvimento escolar de uma criança com TEA, revelando como o planejamento pedagógico personalizado é indispensável para o processo de inclusão. Sua pesquisa de caso ressalta a importância da escuta ativa do estudante, da adaptação curricular e da formação docente como ferramentas para garantir uma aprendizagem significativa. A autora também evidencia como o apoio de uma equipe multidisciplinar favorece a evolução acadêmica e social do educando com autismo.

O estudo longitudinal de Ramos (2020) acompanha o processo de inclusão de crianças com TEA ao longo do tempo, permitindo observar os efeitos das práticas pedagógicas e das políticas inclusivas. A autora mostra que, embora existam avanços, ainda há entraves relacionados à falta de formação dos docentes e de infraestrutura adequada nas escolas públicas. A pesquisa propõe estratégias como o trabalho colaborativo entre professores e o uso de tecnologias assistivas como facilitadores da inclusão.

Sá (2021) explora as práticas pedagógicas no ensino de ciências voltadas à inclusão de estudantes com TEA. A pesquisa, realizada em uma escola do Sertão Pernambucano, apresenta experiências que demonstram o valor de metodologias ativas, atividades experimentais e abordagens interativas no processo de ensino-aprendizagem. Sá evidencia como práticas sensoriais e lúdicas ajudam na

concentração, comunicação e integração social dos alunos com autismo.

Bezerra (2022) oferece reflexões sobre os espaços escolares e sua adequação para acolher estudantes com TEA. A autora aponta que, além das mudanças pedagógicas, é essencial pensar na organização física e simbólica da escola como um ambiente acessível, estimulante e seguro. Bezerra ressalta que políticas públicas inclusivas precisam ser acompanhadas de práticas concretas que promovam o pertencimento e a valorização da diversidade humana dentro da escola.

Dessa forma, os estudos analisados oferecem subsídios teóricos e práticos valiosos para a construção da minha proposta a ser desenvolvida nessa pesquisa. As pesquisas reafirmam que o sucesso da inclusão escolar de alunos com TEA depende da formação continuada dos docentes, da escuta ativa das famílias, do uso de metodologias acessíveis e do fortalecimento de um ambiente escolar colaborativo. Em especial, para a Educação Física, os dados apontam para a necessidade de práticas adaptadas, sensoriais e interativas que respeitem as particularidades dos alunos com autismo e promovam seu desenvolvimento integral. Os achados serão essenciais para fundamentar a minha proposta de uma prática inclusiva e significativa no contexto da Educação Física escolar.

Quadro 6 - Combinação 2 - SCIELO

COMBINAÇÃO 2 - Scielo - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2012	SOUTO, Maria da Conceição Dias; LIMA, Marilena Guimarães; SILVA, Vernon Furtado da; HENRIQUE, José. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva.
2016	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas.
2018	GREGUOL, Márcia; MARSON, Bruno; ATTILIO, Bruno. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: atitude de professores nas escolas regulares.
2020	SILVA, João Carlos; MARTINS, Ana Clara; FERREIRA, Lucas André. Políticas de inclusão e a docência em educação física: uma reflexão sobre as práticas.
2023	BARBOSA, Márcio Luiz Borges; PIMENTA, Ricardo de Almeida; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; PIRES, Valéria Nascimento Lebeis; ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de. Análise da percepção de estagiários de educação física sobre a inclusão na escola: uma revisão integrativa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O artigo de Souto et al. aborda a importância da integração da Educação Física ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, destacando o papel fundamental que essa disciplina pode desempenhar na construção de uma cultura inclusiva. O estudo reforça que o PPP precisa considerar a diversidade do corpo discente e as especificidades de alunos com deficiência, entre eles os com TEA, garantindo o acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Os autores defendem a elaboração coletiva de propostas curriculares que contemplem os princípios da inclusão, considerando as dimensões afetivas, cognitivas e motoras dos estudantes.

Lemos et al. investigam as concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar. A pesquisa revela que, apesar do avanço das políticas inclusivas, ainda há desafios significativos relacionados à formação docente, ao preconceito e à falta de recursos pedagógicos.

O estudo também destaca a importância da parceria entre família e escola para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e adaptado às necessidades das crianças com TEA. Essa relação colaborativa é vista como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O trabalho de Greguol et al. trata das atitudes de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência. Os resultados apontam que a atitude docente está diretamente relacionada ao nível de formação sobre inclusão e à experiência prática com alunos com deficiência. Professores mais preparados tendem a apresentar maior abertura para adaptar atividades, promover a participação dos alunos com TEA e valorizar suas potencialidades. O estudo reforça a importância da formação inicial e continuada como ferramenta para modificar percepções e ampliar práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Silva, Martins e Ferreira trazem uma reflexão sobre as políticas de inclusão e sua relação com a prática docente na Educação Física. O artigo argumenta que, apesar da existência de legislações que asseguram a inclusão, muitas vezes essas políticas não se traduzem em práticas efetivas dentro das escolas. Os autores defendem a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e recursos pedagógicos, de modo que a Educação Física escolar possa contribuir com o desenvolvimento global dos estudantes com TEA, promovendo seu engajamento e pertencimento.

Barbosa et al. realizaram uma revisão integrativa com estagiários de Educação Física, analisando suas percepções sobre a inclusão escolar. O estudo revelou que, durante a formação, os estagiários demonstram insegurança ao lidar com estudantes com deficiência, especialmente quando faltam experiências práticas e discussões aprofundadas sobre inclusão.

A pesquisa aponta que a inserção de conteúdos relacionados à inclusão nos currículos de licenciatura e a vivência em contextos reais são fundamentais para formar profissionais mais preparados, empáticos e propositivos.

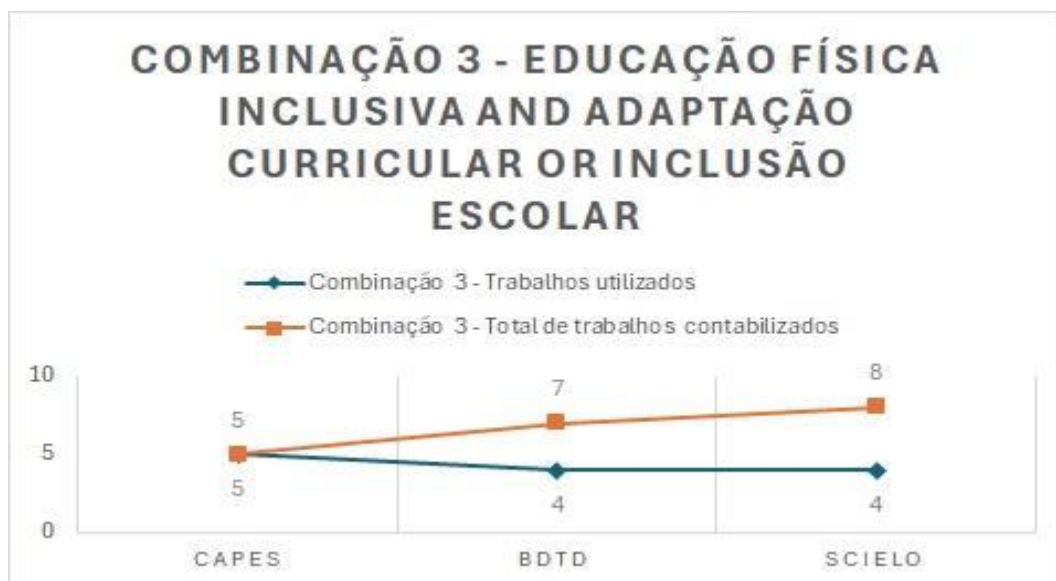
Em síntese, os estudos analisados contribuem significativamente para embasar teoricamente minha pesquisa, as evidências apontam para a necessidade de políticas públicas eficazes, formação docente crítica e continuada, além de estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades dos estudantes com TEA.

A Educação Física, quando integrada ao projeto pedagógico da escola e fundamentada em princípios inclusivos, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento motor, social e emocional desses alunos.

Dessa forma, as contribuições acadêmicas analisadas oferecem base sólida para a construção de propostas didáticas e metodológicas alinhadas com uma prática verdadeiramente inclusiva e transformadora.

3.4 COMBINAÇÃO 3 - EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA AND ADAPTAÇÃO CURRICULAR OR INCLUSÃO ESCOLAR

Gráfico 4 - Combinação 3



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Do total de 149 estudos identificados, 20 foram selecionados para compor este segmento, representando aproximadamente 13% do total. Para o terceiro descritor, foram escolhidos 13 estudos, distribuídos entre as bases de dados da seguinte forma: CAPES (5 estudos, 3%), BDTD (4 estudos, 3%) e SciELO (4 estudos, 3%). Esse recorte evidencia a produção científica mais diretamente relacionada ao tema desta investigação, permitindo um exame detalhado das contribuições teóricas e práticas sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física Escolar.

O descritor "Educação Física Inclusiva AND Adaptação Curricular OR Inclusão Escolar" é, de fato, extremamente pertinente e alinhado ao tema da pesquisa, visto que aborda aspectos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Ele destaca a relação entre a inclusão escolar e a adaptação curricular, elementos fundamentais para atender às necessidades individuais dos estudantes no contexto da educação física inclusiva.

No entanto, o fato de haver poucos estudos elencados sob esse descritor reflete um possível déficit na produção acadêmica voltada para esta temática específica. Isso pode ser atribuído à complexidade do campo e ao desafio de articular questões inclusivas com adaptações curriculares efetivas. Apesar de sua precisão e relevância, a quantidade limitada de pesquisas que ora aqui se delineia, também pode indicar a necessidade de maior investimento e incentivo em estudos que explorem esse cruzamento.

Por outro lado, essa escassez pode ser interpretada como uma oportunidade para novas investigações acadêmicas, que poderiam preencher lacunas teóricas e práticas existentes. Estudos futuros podem contribuir para consolidar práticas inclusivas na educação física, abordando tanto as questões curriculares quanto as estratégias para lidar com as diversidades presentes nas salas de aula.

É importante ressaltar que os apontamentos realizados pelo estudo representam um recorte específico da realidade, refletindo as condições, contextos e circunstâncias investigados. Isso implica que as conclusões e observações apresentadas podem não abranger a totalidade das dinâmicas relacionadas à educação física inclusiva e às adaptações curriculares ou escolares.

Como o estudo foca em aspectos delimitados, oferece contribuições

importantes para o campo de pesquisa em questão, mas suas generalizações devem ser interpretadas com cautela, considerando as variações regionais, institucionais e culturais que podem influenciar os resultados em outros contextos. Portanto, é fundamental que esses dados sejam complementados por investigações mais amplas e diversificadas, permitindo uma compreensão mais abrangente da temática.

Na plataforma CAPES, foram identificados diversos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, os quais estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 7 - Combinação 3 - CAPES

COMBINAÇÃO 3 – CAPES – ESTUDOS SELECIONADOS NA PESQUISA	
ANO	Autores/Título
2021	MORAIS, Milena Pedro de. Formação contínua em Educação Física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em Portugal.
2014	DISTEFANO, Fabiane. Educação Física e inclusão escolar: um olhar sobre o plano municipal de educação e a matriz curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão.
2023	SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. Estratégias pedagógicas inclusivas no ensino da educação física escolar.
2018	SILVA, Marcus Vinícius Palmeira. A escolarização dos corpos na escola pública: o desafio da inclusão de uma criança com deficiência frente à esportivização das aulas de educação física
2014	OLIVEIRA, Valéria Manna. Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Morais (2021) propõe uma reflexão crítica sobre os processos de formação contínua em Educação Física, considerando as experiências de professores do Brasil e de Portugal diante do desafio da inclusão. A autora enfatiza que, embora haja avanços na legislação e nas políticas educacionais, ainda existem lacunas significativas entre teoria e prática, especialmente no que se refere à formação docente em contextos inclusivos. A pesquisa revela que os professores, muitas vezes, sentem-se despreparados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, incluindo os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e clamam por formações mais práticas e contextualizadas.

No contexto da inclusão escolar, Moraes aponta para a necessidade de programas de capacitação que contemplem as realidades do cotidiano escolar, respeitando as diversidades culturais, sociais e cognitivas dos alunos. Sua análise sugere que o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para que os professores possam reconstruir suas práticas pedagógicas com base em experiências

significativas e colaborativas. Essa perspectiva contribui diretamente para o desenvolvimento de práticas inclusivas em Educação Física, baseadas em escuta ativa, planejamento cooperativo e flexibilidade metodológica.

O trabalho de Distefano (2014) discute criticamente os documentos norteadores da política educacional, especialmente o Plano Municipal de Educação e a matriz curricular de Educação Física, a partir de uma perspectiva inclusiva.

A autora revela que, embora os textos apresentem diretrizes voltadas para a inclusão, muitas vezes não contemplam de forma efetiva as necessidades dos estudantes com deficiência, o que inclui aqueles com TEA. Há um descompasso entre as intenções curriculares e a realidade pedagógica, exigindo ações mais concretas de implementação e monitoramento.

Distefano (2014) argumenta que o currículo deve ser pensado a partir da diversidade, e que os professores precisam ser protagonistas na construção de práticas que contemplem todos os sujeitos.

A autora reforça a importância de espaços formativos em que os profissionais da Educação Física possam dialogar sobre a inclusão, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e atuar de forma interdisciplinar com os demais membros da escola. Tais proposições são extremamente pertinentes para pensar a inclusão de alunos com TEA de maneira crítica e comprometida com a equidade educacional.

Silveira (2023) traz, em sua obra, estratégias pedagógicas inclusivas voltadas especificamente para o ensino da Educação Física escolar. A autora organiza essas estratégias com base na literatura especializada e em observações práticas, propondo intervenções que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem e as particularidades dos estudantes. As propostas incluem a adaptação de regras, o uso de materiais alternativos e o incentivo à cooperação entre os alunos.

O autor ainda defende que as estratégias inclusivas não são apenas recursos técnicos, mas ações intencionalmente planejadas para garantir o direito à aprendizagem de todos, inclusive daqueles com TEA. Além disso, ela sugere que a formação docente deve incluir momentos de experimentação prática e análise crítica das atividades propostas.

A obra representa um importante aporte para pensar a construção de sequências didáticas adaptadas e inclusivas, com foco no desenvolvimento global dos estudantes.

Silva (2018) analisa os desafios impostos pela esportivização das aulas de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência. O autor demonstra que o foco excessivo na performance e na competição exclui, muitas vezes, os estudantes com necessidades educacionais especiais. Em um estudo de caso, ele acompanha a trajetória de uma criança com deficiência em um ambiente escolar pouco sensível à diversidade, ilustrando as tensões entre currículo, corporeidade e inclusão.

Para Silva (2018), é necessário redimensionar o sentido da Educação Física escolar, priorizando vivências corporais significativas que favoreçam a participação de todos os alunos. A crítica à esportivização ressoa de maneira importante quando se trata de alunos com TEA, que frequentemente enfrentam barreiras de comunicação, socialização e motricidade. A obra sugere que práticas mais democráticas e humanizadas são fundamentais para garantir o pertencimento desses estudantes ao contexto escolar.

Oliveira (2014), por sua vez, analisa o ensino colaborativo como uma potente estratégia para a inclusão escolar na EF. A autora destaca a importância da parceria entre professores da sala regular e profissionais da educação especial, sugerindo que o planejamento conjunto amplia as possibilidades de adaptação curricular sustentando que o ensino colaborativo favorece o acolhimento das diferenças, potencializando a aprendizagem dos alunos com TEA.

A obra apresenta relatos de práticas em que a atuação conjunta entre educadores resultou em ambientes de aprendizagem mais receptivos, seguros e eficazes.

O ensino colaborativo é visto como um processo formativo permanente que transforma as relações pedagógicas e promove a construção de uma cultura de inclusão. Alinhando à proposta de uma Educação Física inclusiva que reconhece os direitos e potencialidades de todos os estudantes.

Na plataforma BDTD, foram identificados os estudos que compõem o corpus desta etapa da pesquisa, listados no quadro a seguir.

Quadro 8 - Combinação 3 - BDTD

COMBINAÇÃO 3 - BDTD - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2018	FRADE, Paula Nascimento. Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente.
2024	MENEZES, Luciene Acordi de. Inclusão escolar: ensino fundamental e transtorno do espectro autista em Foz do Iguaçu no Brasil e em Puerto Iguazú na Argentina.
2020	LEIVAS, Paulo Sayão Lobato. Percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de crianças e jovens com transtorno do espectro autista no ambiente escolar.
2021	BONFIM, Jozinalva Oliveira Castelo Branco. Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020. 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A formação docente tem se mostrado um dos pilares centrais para o sucesso da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa de Frade (2018) destaca, nesse contexto, a lacuna significativa entre o conhecimento teórico ofertado nos cursos de formação e a prática pedagógica efetivamente implementada no cotidiano escolar. Frade observa que muitos professores ainda se sentem despreparados para acolher adequadamente estudantes com TEA, o que acaba comprometendo uma atuação pedagógica responsiva e inclusiva, sobretudo nas aulas de Educação Física.

Para a autora, é urgente a elaboração e execução de políticas públicas voltadas à formação continuada que sejam contextualizadas, reflexivas e coerentes com as necessidades do ambiente escolar. Essa abordagem visa fortalecer a capacidade de ação dos professores frente às demandas da inclusão, possibilitando uma intervenção mais segura, criativa e acolhedora.

O estudo de Frade (2018) evidencia que a qualificação docente adequada impacta diretamente na construção de ambientes mais sensíveis à diversidade e inclusivos em sua essência.

No estudo Menezes (2024), é apresentada uma análise comparativa entre Brasil e Argentina no que tange à inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental. A autora evidencia diferenças significativas nas práticas pedagógicas inclusivas adotadas em ambos os países, destacando o papel decisivo que a legislação educacional e o apoio institucional exercem no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Embora existam normativas em ambos os contextos que garantam o direito à inclusão, Menezes chama a atenção para os desafios persistentes relacionados à formação docente, à adequação curricular e à carência de apoio especializado dentro da escola. Sua pesquisa sugere que o intercâmbio de experiências e a cooperação internacional podem favorecer o aprimoramento das práticas inclusivas, inclusive na Educação Física, onde a adaptação de atividades e o suporte técnico são essenciais.

Leivas (2020), por sua vez, focaliza sua investigação na percepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar. O autor aponta que, apesar da disposição positiva dos professores em acolher os alunos com deficiência, persistem dificuldades estruturais e formativas que limitam a concretização de práticas pedagógicas inclusivas.

Para Leivas(2020), uma efetiva inclusão demanda ações articuladas entre formação inicial de qualidade, capacitação continuada, suporte institucional e atuação de equipes multidisciplinares. O autor enfatiza que a Educação Física, por seu caráter interativo e corporal, pode ser uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento das competências sociais, comunicativas e motoras dos estudantes com TEA.

A dissertação de Bonfim (2021), apresenta uma revisão de teses e dissertações sobre a inclusão de alunos com TEA produzidas no Brasil entre 2012 e 2020. Seu estudo revela um crescimento expressivo na produção acadêmica sobre o tema, com ênfase em questões relativas à formação docente, às práticas pedagógicas e à efetividade das políticas públicas de inclusão escolar.

Bonfim identifica, entretanto, um descompasso entre o que é produzido na academia e o que efetivamente chega às escolas. A autora defende a valorização de práticas bem-sucedidas como uma forma de inspirar novos modelos de intervenção, destacando a importância de a Educação Física assumir um papel protagonista no processo de inclusão por meio de propostas que favoreçam a expressão corporal, a interação social e o respeito à diversidade.

De forma geral, os estudos analisados oferecem subsídios valiosos para o aprofundamento da presente pesquisa. Ao abordarem desde a formação docente até as percepções institucionais e as práticas pedagógicas inclusivas, essas investigações evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA não depende apenas de boa vontade ou de iniciativas isoladas, mas requer uma atuação

consciente, intencional e metodologicamente fundamentada. Os trabalhos apontam que a ausência de estratégias específicas, de recursos visuais e de formação continuada compromete a participação efetiva desses estudantes, reforçando a necessidade de uma reorganização das práticas de ensino para garantir equidade no ambiente escolar.

Além disso, a literatura demonstra que professores frequentemente reconhecem a importância da inclusão, mas ainda enfrentam inseguranças relacionadas ao manejo das características sensoriais, comunicacionais e sociais dos alunos com TEA. Tal cenário reforça a urgência de propostas que articulem teoria e prática, valorizem a mediação pedagógica e promovam ambientes estruturados, previsíveis e acessíveis. A análise das produções revela, portanto, que ainda existe um distanciamento entre o discurso inclusivo e as condições reais de implementação das práticas escolares.

Assim, reafirma-se o papel da Educação Física como um campo privilegiado para experiências formativas que favoreçam a participação, o desenvolvimento e a convivência. Ao articular movimento, interação social e construção coletiva de significados, a Educação Física tem potencial para promover aprendizagens que extrapolam a dimensão motora, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

Dessa forma, os estudos retomados não apenas legitimam a relevância da pesquisa, mas também evidenciam que a área dispõe de instrumentos potentes para a consolidação de práticas inclusivas consistentes e transformadoras.

Nesse horizonte, os indicativos levantados no Estado da Arte dialogam diretamente com os pressupostos desta investigação, ao evidenciarem a necessidade de práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes com TEA.

As produções analisadas convergem ao apontar que a efetivação da inclusão passa pela construção de estratégias didáticas acessíveis, pelo uso de recursos visuais, pela organização da rotina e pela atuação colaborativa entre professor da classe comum e Atendimento Educacional Especializado. Tais elementos fundamentam a proposta desenvolvida neste estudo, reforçando que as adaptações curriculares não devem ser compreendidas como exceções, mas como parte

constitutiva do processo educativo, capazes de ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem. Assim, o conjunto das pesquisas analisadas sustenta a relevância desta dissertação ao indicar caminhos concretos para uma Educação Física escolar comprometida com a equidade, o pertencimento e o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico.

Na plataforma SciELO, foram identificados diversos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, os quais estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 9 - Combinação 3 - SCIELO

Combinação 3 - Scielo - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2020	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio.
2023	SZTERLING, Silvia Munimos. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular.
2014	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.
2021	ALVES, Dayse Lorrane G.; SILVA, Carmen Silvia Molleis Galego Mizara. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O estudo de Lemos, Nunes e Salomão (2023), intitulado Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio, examina as interações sociais de crianças com TEA em diferentes espaços escolares, apontando como os ambientes físico e pedagógico influenciam a participação desses alunos.

Os resultados indicam que a estruturação do ambiente, a mediação de conflitos e o suporte emocional oferecido pelos educadores e colegas são cruciais para promover a inclusão real. Além disso, o estudo evidencia a importância da atuação intencional dos professores no estímulo de interações durante o recreio e outras atividades livres, geralmente marcadas por exclusão ou isolamento dos alunos autistas.

O trabalho de Szterling (2016), O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular, propõe uma reflexão profunda sobre os impactos que os estudantes com TEA causam nas estruturas tradicionais da escola. A autora discute como os comportamentos atípicos dos autistas desafiam os padrões normativos de

socialização e aprendizagem, desconcertando as práticas pedagógicas comuns. Esse desconcerto, no entanto, é também uma oportunidade de transformação da cultura escolar, quando há abertura para repensar o currículo, os métodos e a ética da convivência escolar.

A pesquisa de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2022), *Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar*, reforça a importância da mediação docente na construção de vínculos entre os alunos com TEA e seus colegas.

O estudo salienta que as interações sociais, quando bem conduzidas, podem favorecer não apenas o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças com autismo, mas também a construção de uma cultura escolar mais empática e cooperativa. A escuta ativa dos professores e o planejamento de situações intencionais de interação são apontados como estratégias eficazes para esse fim.

Por fim, o artigo de Alves e Silva (2023), *Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes*, lança luz sobre a vulnerabilidade dos alunos com autismo às situações de bullying escolar. A pesquisa evidencia que esses estudantes são frequentemente alvos de rejeição e violência simbólica, sendo necessária uma atuação mais vigilante da equipe pedagógica e maior conscientização da comunidade escolar.

O estudo ressalta ainda a importância da escuta de diferentes atores — professores, alunos e familiares — para compreender o fenômeno e construir estratégias preventivas mais eficazes.

Os documentos analisados oferecem fundamentos essenciais para refletir sobre o papel da escola na construção de um ambiente de pertencimento. Eles indicam a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem as especificidades do TEA, promovam a interação social positiva e combatam práticas excludentes. Além disso, reforçam o papel dos professores como mediadores das relações interpessoais e como agentes fundamentais na consolidação de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora. Tais elementos são indispensáveis para a formulação de propostas práticas no âmbito da Educação Física, que valorizem o corpo, o movimento e a convivência como meios de desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, os estudos analisados dialogam diretamente com a experiência

vivenciada nesta pesquisa, evidenciando que a inclusão de estudantes com TEA se constrói no cotidiano escolar, a partir de relações mediadas, ambientes acolhedores e práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Torna-se evidente que o professor assume papel central nesse processo, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador das interações, organizador dos espaços e promotor de oportunidades de participação. A Educação Física, ao mobilizar o corpo, o movimento e a convivência, revela-se um campo potente para a construção de vínculos, o fortalecimento da autoestima e a ampliação das possibilidades de aprendizagem, desde que sustentada por uma postura sensível às singularidades e comprometida com a formação integral dos estudantes. Essa perspectiva reafirma a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a diversidade como valor e a inclusão como princípio ético e educativo.

3.5 COMBINAÇÃO 4 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AND EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR OR INCLUSÃO ESCOLAR

Gráfico 5 - Combinação 4



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O descritor “Transtorno do Espectro Autista AND Educação Física Escolar OR Inclusão Escolar” concentra-se na análise das interações entre a prática pedagógica inclusiva e as especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional, especialmente no âmbito da educação física escolar.

Do total de 149 estudos identificados, 30 foram reunidos neste segmento, representando 20% do total. Para o quarto descritor, foram selecionados 18 estudos, distribuídos da seguinte forma: a) Capes, 03 estudos (3%); b) BDTD, 4 estudos (3%); c) SciELO, 11 estudos (7%), como já demonstrado no quadro acima.

Na plataforma CAPES, foram identificados diversos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, os quais estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 10 - Combinação 4 - CAPES

COMBINAÇÃO 4 – CAPES – ESTUDOS SELECIONADOS NA PESQUISA	
ANO	Autores/Título
2023	CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano).
2023	RIVA, Sidnei. BNCC, educação física escolar e as práticas corporais de aventura: análise sobre a inclusão de unidade temática no currículo nacional e as orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica.
2017	OLIVEIRA, Calleb Rangel de. Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A tese de Correia (2023) traz uma profunda reflexão sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. O autor discute os desafios enfrentados pelos professores no processo de mediação pedagógica em turmas inclusivas, destacando a falta de formação continuada específica e a escassez de apoio institucional. Além disso, a tese ressalta a importância da escuta ativa e da construção de estratégias coletivas que envolvam todos os atores escolares.

Correia (2023), enfatiza que a simples presença física do aluno com deficiência não garante sua efetiva participação, sendo essencial o desenvolvimento de metodologias que considerem as especificidades de cada estudante, inclusive os com TEA. No tocante aos aspectos metodológicos, a tese de Correia aponta a necessidade de articulação entre teoria e prática pedagógica, destacando que os profissionais de Educação Física ainda operam sob paradigmas tradicionais que dificultam o acolhimento da diversidade. Para que a inclusão se efetive, o autor sugere a incorporação de práticas colaborativas, como o ensino e a interdisciplinaridade, aliados à formação docente voltada para a diversidade. A pesquisa destaca também que as práticas pedagógicas devem ir além da adaptação de atividades físicas,

contemplando os aspectos afetivos, relacionais e sociais dos estudantes, principalmente daqueles que apresentam comportamentos atípicos, como é o caso dos autistas.

Riva (2023), em seu artigo sobre a BNCC, a Educação Física escolar e as práticas corporais de aventura, traz à tona o debate sobre como a Base Nacional Comum Curricular tem incorporado a diversidade nas suas diretrizes. O autor analisa criticamente a inclusão da unidade temática “Práticas Corporais de Aventura” como uma possibilidade de ampliar o repertório pedagógico e alcançar diferentes perfis de estudantes, inclusive os com deficiência e TEA. Ele argumenta que essas práticas, por sua natureza lúdica e exploratória, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a cooperação e o respeito à individualidade dos alunos.

Riva (2023), propõe que o currículo seja mais sensível às realidades escolares e às particularidades dos estudantes, destacando que o trabalho com práticas corporais de aventura pode ser uma estratégia potente para promover a inclusão, desde que alinhada a metodologias inclusivas e ao compromisso ético dos professores com a equidade. Ele alerta, contudo, que a mera presença das unidades temáticas no currículo não garante sua implementação efetiva, sendo necessário investimento em formação inicial e continuada, bem como no desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis.

Oliveira (2017), ao tratar especificamente da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física, ressalta os limites e as possibilidades enfrentados pelos docentes. O autor destaca que os alunos com TEA apresentam características singulares de socialização, comunicação e comportamento, exigindo planejamento pedagógico centrado nas necessidades individuais. A pesquisa reforça a importância do uso de rotinas estruturadas, atividades com suporte visual, linguagem clara e apoio de mediadores ou profissionais especializados. Além disso, Oliveira (2017), discute o papel do professor de Educação Física como agente de transformação no ambiente escolar, sendo o responsável por construir situações de aprendizagem que respeitem o tempo e a forma de expressão do aluno com TEA. A valorização das pequenas conquistas, o estímulo à interação com os colegas e a adoção de estratégias sensoriais são apontadas como elementos fundamentais para o êxito da inclusão.

Em síntese, os estudos analisados convergem na defesa de uma Educação Física escolar comprometida com a inclusão efetiva, especialmente dos alunos com TEA. Eles mostram que a presença de políticas públicas e currículos que valorizam a diversidade é um passo importante, mas insuficiente sem o devido suporte formativo e estrutural. A formação docente, a sensibilização das equipes escolares, o planejamento colaborativo e o uso de estratégias pedagógicas adaptadas são pilares para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizados estudos que dialogam diretamente com a temática investigada. Os trabalhos selecionados estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 11 - Combinação 4 - BDTD

Combinação 4 - BDTD - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2020	OLIVEIRA, Thais Naiani Menezes Gomes de. A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil.
2021	TEIXEIRA, Andréia Maria de Oliveira. Trello colaborativo e a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2022	RAMOS, Andrea. A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: demandas docentes.
2023	SANTOS, Élida Cristina da Silva de Lima. A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Os trabalhos de Oliveira (2020), Teixeira (2021), Ramos (2022) e Santos (2023) apresentam perspectivas complementares sobre o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Oliveira (2020) destaca os desafios enfrentados por profissionais da educação infantil, enfatizando a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades das crianças com TEA, em consonância com práticas que favoreçam uma inclusão efetiva. Teixeira (2021), por sua vez, explora o uso de ferramentas tecnológicas colaborativas, como o Trello, evidenciando o papel do planejamento organizado no fortalecimento da inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Ramos (2022) aprofunda a análise ao abordar as demandas docentes para a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, ressaltando a importância

de capacitações específicas para os professores atuarem de forma inclusiva e eficaz. Complementando essas abordagens, Santos (2023) investiga a articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil, evidenciando como práticas colaborativas entre diferentes agentes escolares podem potencializar o processo de inclusão. Esses estudos, apontam para a necessidade de abordagens integradas que contemplem planejamento estratégico, formação docente especializada e articulações interinstitucionais como pilares fundamentais para garantir o pleno acesso e participação das crianças com TEA no ambiente escolar.

Na biblioteca eletrônica SciELO, foram encontrados artigos científicos que abordam aspectos relevantes à inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar. Os materiais selecionados encontram-se sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 12 - Combinação 4 - SCIELO

Combinação 4 - Scielo - Estudos selecionados na pesquisa	
Ano	Autor/título
2016	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas.
2018	SOUZA, Daniela. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista.
2019	SILVA, Marcos Antônio. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. 2019.
2020	RIBEIRO, Celso Augusto. Terceirização dos serviços de educação especial pela Seduc-SP: parcerias com organizações.
2020	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio.
2021	ALVES, Dayse Lorrane G.; SILVA, Carmen Silvia Molleis Galego Mizara. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes.
2021	ROCHA, Thaís Fernanda. Plano Educacional Individualizado: diretrizes e práticas para alunos com TEA. 2021.
2022	NUNES, José Augusto. Instrumentos de intervenção curricular para o ensino inclusivo.
2022	LOPES, Fernanda Cristina. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças.
2023	PEREIRA, Andrea. Estudio de revisión sistemática sobre prácticas inclusivas. 2023.
2023	SZTERLING, Silvia Munimos. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. <i>Educação e Pesquisa</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

As pesquisas analisadas neste capítulo revelam a amplitude e a complexidade dos desafios e possibilidades enfrentados por professores da Educação Física escolar na construção de uma prática pedagógica inclusiva voltada aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A obra de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2016) evidencia o abismo existente entre as expectativas das famílias e as possibilidades de atuação dos professores, destacando a ausência de preparo e de suporte institucional. A escuta de pais e docentes indica que a efetiva inclusão demanda mais do que o cumprimento de normas legais; exige formação, empatia e articulação entre os atores do ambiente escolar.

Ainda nessa direção, Souza (2018) contribui para o entendimento da tensão entre os espaços clínico e escolar no atendimento aos alunos com TEA. A autora destaca o risco de a escola transferir para os profissionais da saúde a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico dos estudantes, ignorando o papel fundamental do professor na criação de contextos significativos de aprendizagem.

Na Educação Física, essa reflexão ganha relevância, pois revela a necessidade de o docente apropriar-se de ferramentas pedagógicas que vão além da assistência terapêutica, promovendo vivências corporais e sociais que potencializam o desenvolvimento do aluno com autismo.

Silva (2019), ao abordar a Educação Física na perspectiva da inclusão, denuncia a permanência de barreiras atitudinais, estruturais e curriculares na área. O autor argumenta que a disciplina ainda carrega uma carga de seleção e desempenho físico que pode excluir estudantes com deficiência, especialmente os com TEA, cujas formas de comunicação e interação social demandam adaptações específicas. Sua pesquisa chama atenção para a urgência de revisão de conteúdos e metodologias no campo da Educação Física.

Já Ribeiro (2020) discute a terceirização dos serviços de educação especial pela SEDUC-SP, apontando que a falta de integração entre serviços especializados e o trabalho pedagógico cotidiano compromete a qualidade da inclusão. Tal constatação é pertinente ao campo da Educação Física, uma vez que o professor, ao estar desarticulado dos demais profissionais envolvidos com o aluno com TEA, pode repetir

práticas excludentes. A construção coletiva de planos educacionais e a comunicação com os serviços de apoio são essenciais para avançar em direção a uma prática educativa verdadeiramente inclusiva.

O artigo de Lemos, Nunes e Salomão (2016) propõe uma análise das interações escolares de alunos com TEA em dois espaços fundamentais: sala de aula e pátio. A pesquisa revela que o pátio, muitas vezes considerado espaço de lazer e socialização, pode representar um ambiente de exclusão, devido à ausência de mediação pedagógica. Esse resultado tem implicações diretas para a Educação Física, que frequentemente utiliza esses espaços em suas atividades. O estudo reforça a importância do planejamento e da intencionalidade docente em todos os ambientes escolares.

Por sua vez, o estudo de Alves e Silva (2019) explora o envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying. A pesquisa mostra que esses estudantes estão entre os mais vulneráveis, sofrendo violências simbólicas e físicas, com pouca intervenção por parte da escola. Tal dado exige uma postura mais ativa dos professores, inclusive os de Educação Física, que têm papel central na promoção de uma cultura de respeito, empatia e convivência.

Rocha (2021), ao tratar do Plano Educacional Individualizado (PEI), mostra que esse instrumento ainda é pouco compreendido e subutilizado nas escolas. No contexto da Educação Física, o PEI pode orientar o planejamento de atividades motoras e sociais adaptadas, tornando-se ferramenta indispensável para garantir a participação significativa de estudantes com TEA nas aulas. A obra incentiva a articulação entre professores e equipes multidisciplinares na elaboração do PEI.

Nunes (2022) contribui com a proposição de instrumentos de intervenção curricular que favoreçam a flexibilização dos conteúdos escolares. Suas propostas podem ser aplicadas diretamente na Educação Física, permitindo a adequação de atividades de acordo com as especificidades dos alunos com TEA, sem abrir mão dos objetivos pedagógicos da área. Trata-se de uma contribuição concreta para a elaboração de práticas mais justas e equitativas.

Já o trabalho de Lopes (2022) apresenta uma escuta das próprias crianças com TEA sobre suas experiências escolares, revelando sentimentos de exclusão, mas também de desejo de participação. Essa perspectiva é fundamental para a Educação

Física, pois permite ao professor pensar suas práticas a partir do ponto de vista do aluno, promovendo ações pedagógicas mais sensíveis, respeitosas e dialógicas.

Pereira (2023), em uma revisão sistemática sobre práticas inclusivas, reforça a necessidade de formação docente contínua e de uma cultura escolar voltada à valorização da diversidade. O estudo apresenta exemplos de boas práticas que podem ser adaptadas ao contexto brasileiro, especialmente no ensino da Educação Física. O trabalho ratifica a importância de uma postura proativa por parte do professor na construção da inclusão.

Szterling (2023) propõe uma leitura crítica da figura do aluno que "desconcerta" a lógica escolar, como é o caso de muitas crianças com autismo. A autora argumenta que o desconcerto pode ser produtivo, pois obriga a escola a repensar seus modos de funcionamento. Na Educação Física, essa provocação é extremamente relevante, pois questiona a padronização dos corpos e dos movimentos, abrindo caminho para práticas mais criativas, humanas e inclusivas.

Esses estudos ressaltam a necessidade de uma integração consistente entre políticas públicas, estratégias pedagógicas adaptativas e formação docente qualificada, como pilares fundamentais para a construção de um ambiente educacional acessível e equitativo. Pesquisas como as de Mantoan (2006), Mendes (2010) e Pletsch (2014) apontam que a efetivação da inclusão escolar depende de ações articuladas que envolvam desde a formulação de políticas até a prática cotidiana em sala de aula. No campo específico da Educação Física, autores como Ferreira e Mendes (2013) e Silva e Duarte (2015) reforçam a urgência de práticas pedagógicas que considerem a singularidade do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), exigindo preparo específico por parte do docente para adaptar as atividades corporais ao perfil e às necessidades desses estudantes.

De forma articulada, todos esses trabalhos sustentam a tese de que a inclusão escolar demanda ações coordenadas e sistemáticas, capazes de atender às diferentes dimensões da diversidade estudantil e promover, de maneira concreta, a equidade no ensino (OMOTE; MARTINS; SOUZA, 2015; BUENO, 2011). Isso inclui o desenvolvimento de currículos flexíveis, avaliação diferenciada e estratégias de ensino que garantam a participação significativa de todos os alunos no processo educacional.

O percurso investigativo deste estudo foi conduzido com base na metodologia do Estado da Arte, com o objetivo de identificar, compreender e organizar os indicativos teóricos presentes nas produções acadêmicas sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física. Conforme aponta Romanowski e Ens (2006), essa abordagem metodológica possibilita mapear tendências, lacunas e contribuições da produção científica em determinado campo temático, favorecendo a construção de um panorama crítico e sistematizado sobre o objeto de estudo. No mesmo sentido, Ferreira (2002) defende que o Estado da Arte permite compreender os avanços e os desafios que ainda persistem na consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Essa abordagem possibilitou mapear estudos sobre o tema, analisando contribuições teóricas que fundamentaram reflexões e práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Conforme ressaltado por Pillão (2009, p. 45), a metodologia permitiu uma sistematização eficiente dos conhecimentos existentes, consolidando um panorama crítico sobre o tema e orientando a construção de estratégias educacionais mais inclusivas.

A literatura especializada tem demonstrado de forma clara a importância de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que visam aperfeiçoar os campos da educação, tornando os educadores cada vez mais competentes para atender adequadamente aos anseios dos cidadãos que têm conquistado o direito à educação.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram elucidar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as contenções sobre o campo em que se move a pesquisa.

Ao explorar os diferentes aspectos envolvidos e as ênfases atribuídas a determinados contextos históricos e lugares, o estado da arte oferece um panorama sobre as formas e as condições sob as quais se desenvolveu a produção, reconhecidos pelo recurso metodológico de caráter relacionado e descritivo, sob a forma de categorias e de facetas que os caracterizam. O estado da arte proporciona uma visão ampla sobre o fenômeno abordado em questão e os desdobramentos científicos que o perpassam ao longo do período histórico analisado (Ferreira, 2002).

Essa investigação permitiu identificar elementos essenciais para a construção da teoria e da prática pedagógica, assim como explorar experiências inovadoras que ofereceram soluções concretas para os desafios enfrentados na educação física voltada para alunos com Transtorno do Espectro Autista. A análise realizada integrou tais elementos de forma a subsidiar práticas inclusivas e efetivas no contexto escolar.

A partir das análises realizadas, constata-se que os estudos revisados oferecem um panorama abrangente sobre os desafios e possibilidades que permeiam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar. As pesquisas destacam aspectos essenciais como a formação docente, a articulação entre escola e família, os efeitos da medicalização, as estratégias pedagógicas adaptativas, a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), e as vivências de crianças com TEA no ambiente escolar. Essa diversidade de enfoques amplia a compreensão sobre os múltiplos fatores que influenciam a construção de uma prática inclusiva e eficaz no componente curricular da Educação Física.

Esses estudos também evidenciam que, apesar dos avanços legais e normativos na direção de uma educação inclusiva, as práticas escolares ainda enfrentam entraves significativos. A falta de formação continuada específica, as barreiras atitudinais, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de um planejamento curricular acessível são obstáculos recorrentes apontados pelas produções analisadas. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de ações integradas que envolvam gestores, professores, famílias e especialistas, com vistas à construção de ambientes educacionais mais acolhedores, participativos e sensíveis às especificidades dos alunos com TEA.

A literatura consultada sugere que a atuação do professor de Educação Física, como mediador de práticas corporais e sociais, pode ser estratégica na promoção da inclusão, desde que este profissional esteja respaldado por formação adequada e suporte institucional.

A abordagem colaborativa, o planejamento compartilhado e o uso de metodologias centradas nas necessidades dos estudantes são apontados como práticas eficazes. Dessa forma, valoriza-se uma concepção ampliada de Educação

Física, que transcende o rendimento e a competitividade, e se ancora na diversidade e no respeito às diferenças.

Portanto, que os estudos analisados contribuem de forma substancial para a construção e fundamentação teórica da presente pesquisa, ao oferecerem subsídios valiosos para uma prática pedagógica inclusiva na Educação Física Escolar. As evidências apontam para a urgência de ressignificar as práticas docentes, com foco na escuta sensível, na valorização da diversidade e na adoção de estratégias que promovam o engajamento ativo dos alunos com TEA. Ao integrar os aportes teóricos e empíricos apresentados, delineiam-se possibilidades concretas para a construção de uma práxis educativa mais equitativa, que considere as especificidades de cada estudante e respeite sua trajetória singular.

Além disso, esses achados reforçam a importância de um compromisso ético, político e pedagógico com a efetivação de uma Educação Física verdadeiramente democrática, acessível e humanizadora. O reconhecimento das barreiras enfrentadas no cotidiano escolar deve vir acompanhado da implementação de ações estruturadas, que articulem formação docente contínua, planejamento colaborativo e apoio institucional efetivo. Assim, é possível fortalecer o papel da Educação Física como espaço de socialização, desenvolvimento motor e expressão subjetiva, especialmente para estudantes com TEA.

Neste sentido, a pesquisa contribuiu significativamente para a formulação de propostas de adaptações curriculares voltadas à promoção de um ensino de qualidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A metodologia adotada possibilitou a identificação e análise dos fundamentos teóricos existentes, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Por meio dessa abordagem, foi possível compreender as adaptações curriculares recorrentes no campo teórico e prático, conforme discutido pelos autores que refletem sobre a atuação do professor de Educação Física. Essas contribuições ampliam o entendimento acerca dos desafios inerentes à inclusão de alunos com TEA, apontando caminhos para que os educadores superem tais obstáculos de maneira estruturada e integrada.

O presente relato de experiência caracteriza-se como uma investigação

qualitativa, destacando-se pela flexibilidade na coleta e análise dos dados, com ênfase na interpretação do pesquisador, que busca representar de forma fidedigna o fenômeno em questão (POUPART, 2014). Dessa forma, o objeto de estudo foi a Sequência de Aprendizagens de Educação Física do segundo bimestre, aplicada no 6º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino.

Os indicativos extraídos do Estado da Arte subsidiaram diretamente a elaboração das adaptações curriculares apresentadas no capítulo 6, especialmente no que se refere ao uso de recursos visuais, organização da rotina pedagógica e estratégias de mediação docente, fortalecendo a articulação entre fundamentação teórica e intervenção prática.

4. INDICATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA

A análise do tema da inclusão na Educação Física, especialmente no contexto dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revela a persistência de processos históricos de exclusão que marcaram a trajetória dessas pessoas. Ao longo dos anos, observou-se uma constante marginalização dessas pessoas, em razão de visões estereotipadas que criaram estigmas e barreiras para sua plena participação na sociedade.

Dessa maneira, é fundamental que os esportes, enquanto componente essencial da Educação Física, sejam abordados nas aulas, dado seu valor histórico e sua relevância para o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos. Contudo, a predominância — ou até mesmo a exclusividade — da prática esportiva em relação a outras formas de atividade física impede que os estudantes experimentem seus corpos de maneira ampla, limitando-se a modalidades esportivas e restringindo o acesso a outras práticas enriquecedoras.

A reflexão sobre a inclusão exige um esforço contínuo de empatia, no sentido de colocar-se no lugar do outro, reconsiderando as ações e valores que norteiam a sociedade. Conforme destaca Cidade (2006, p. 17), a “construção/produção social da deficiência está associada a diferentes termos, como doença, anormalidade, patologia, norma, desvio, diferença, [...] expectativa e diversidade”.

A escola, como um espaço fundamental de socialização, reflete e reproduz atitudes que perpetuam a marginalização das pessoas com deficiência, contribuindo

para a exclusão histórica que essas pessoas enfrentam. Portanto, a inclusão na educação exige uma mudança paradigmática, que reconheça que todos os alunos, sem exceção, devem ter acesso ao ensino regular (MANTOAN, 2015).

Mantoan (2002) segmenta a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil em três fases. O primeiro período, de 1854 a 1956, é caracterizado por iniciativas privadas. O segundo, que se estende de 1957 a 1993, reflete a implementação de ações públicas em nível nacional. O terceiro período, iniciado em 1993 e até os dias atuais, é marcado por movimentos sociais que lutam pela inclusão escolar.

Jannuzzi (2017) observa que a educação de crianças com deficiência no Brasil teve um início institucional, embora de forma tímida, no contexto de ideias liberais disseminadas no final do século XVIII e início do século XIX. Desde então, a autora aponta que a educação de pessoas com deficiência passou de um cenário de negligência e omissão por parte do Estado para uma transformação nas perspectivas educacionais, com a adoção de políticas públicas que buscam garantir a inclusão, o respeito à diversidade e o direito à educação para todos.

Historicamente, as atitudes em relação às pessoas com deficiência foram marcadas pela exclusão e pelo desprezo, muitas vezes ignorando suas formas de existência e participação social. Ao longo do tempo, após a elaboração de documentos que visavam garantir os direitos dessas pessoas, foi possível reverter, ainda que lentamente, o processo de segregação. Esse movimento de conscientização também alcançou a Educação Física, que, a partir da década de 1950, passou a se dedicar de maneira mais sistemática à prática de atividades físicas e esportivas voltadas para pessoas com deficiência, inicialmente com um enfoque médico (CHICON, 2013), em grande parte impulsionado pela preocupação global com a reabilitação de vítimas das guerras.

Como mencionado anteriormente, os processos de exclusão são parte da história das pessoas com deficiência, originando-se de visões estereotipadas e limitadas que geram estigmas. Durante longo período, esses indivíduos foram privados de direitos, não tinham autonomia sobre suas vidas, lutavam pela sobrevivência e, em certos momentos, eram até mesmo desprovidos do direito de existir. A trajetória dessas pessoas é inicialmente marcada pela exclusão de todas as

atividades sociais, seguida por uma fase assistencialista fundamentada em visões moralistas. O reconhecimento de seus direitos foi um processo gradual, que só começou a avançar com o envolvimento ativo dessas pessoas, seus familiares e aqueles comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva. Esse movimento culminou na adoção de medidas governamentais, garantindo o direito à educação inclusiva e ao atendimento das necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a educação é garantida por lei para todos, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Conforme Almeida (2008), a inclusão social tem sido amplamente discutida, e a pesquisa desenvolvida contribui significativamente para o campo educacional, ao oferecer novos conhecimentos sobre as condições de trabalho dos professores de Educação Física no atendimento a alunos com deficiência em escolas regulares. No entanto, muitos desses profissionais relatam insegurança e falta de preparação para lidar com essa realidade, demonstrando conhecimento limitado sobre as implicações das deficiências e suas limitações.

A Educação Física deve ir além das atividades competitivas ou dos jogos que favorecem os mais habilidosos. Não se limita a correr, jogar futebol ou brincar; sua função é integrar o aluno de forma holística, transmitindo conhecimentos diversos e ajustando o conteúdo às necessidades de cada estudante e ao estágio de seu desenvolvimento. Seu objetivo é promover o potencial de cada aluno, de maneira inclusiva, sem discriminar qualquer um no processo educativo.

Darido e Rangel (2005, p. 38) ressaltam que “todos têm o direito, enquanto cidadãos, de participar das aulas de Educação Física, independentemente de cor, etnia, religião, gênero, idade, etc.”. Os autores indicam que o principal desafio do professor é encontrar alternativas que previnam a exclusão dos alunos.

Esses mesmos autores afirmam que o princípio da inclusão visa garantir o acesso de todos os alunos às atividades propostas, ao passo que o princípio da diversidade defende a implementação de conteúdos variados, sem priorizar qualquer modalidade esportiva específica (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 38).

Para Darido e Rangel (2005, p. 39), a prática inclusiva pode ser adotada por professores que escolham estratégias de apoio, estímulo, incentivo e valorização dos alunos, promovendo um ambiente educativo mais equitativo.

De acordo com Almeida (2008), a inclusão social tem gerado debates significativos, e a pesquisa em questão pode agregar valor à área educacional, ao revelar as condições de trabalho dos professores de Educação Física ao atender alunos com deficiência. No entanto, muitos desses educadores relatam sentir-se despreparados, com um conhecimento restrito sobre as limitações das deficiências de seus alunos.

A inclusão de alunos com necessidades especiais proporciona uma série de benefícios, tais como um ambiente mais estimulante e motivador, oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e lúdicas adequadas à faixa etária, facilitação da formação de amizades entre alunos com e sem deficiência, incentivo à participação dos pais na educação e, especialmente, o desenvolvimento do senso de auto aceitação e autovalorização.

Esses benefícios também se estendem aos alunos sem necessidades especiais, que se tornam mais sensíveis à discriminação, mais críticos aos estereótipos sociais, desenvolvem habilidades de liderança, cooperação e tolerância, e tornam-se mais solidários e conscientes das necessidades alheias. Tais valores são essenciais para a formação integral de crianças e adolescentes.

É importante destacar que:

“(...) as atitudes da escola frente à inclusão, à integração e à segregação do portador de deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar” (MAZZOTTA, 1998, p. 8).

Independentemente das circunstâncias, todos devem ser incluídos nas aulas de Educação Física, pois a seleção de alunos que resulte na exclusão de outros não deve ser permitida. Quando os professores fazem distinção entre alunos habilitados e não habilitados, os alunos com deficiência são inevitavelmente excluídos. O papel dos professores e da escola é criar oportunidades para que todos os alunos participem das aulas, contribuindo para o seu desenvolvimento social, físico, motor e afetivo.

A educação inclusiva permite a participação de todos os alunos, destacando suas potencialidades e trabalhando para reduzir suas dificuldades. Dessa forma, alunos com deficiência conseguem realizar tarefas anteriormente vistas como impossíveis.

Todos os alunos possuem habilidades que podem ser desenvolvidas, assim

como dificuldades em determinadas áreas. As particularidades são características humanas comuns e devem ser tratadas com respeito, em ambientes que promovam a convivência das mais diversas características, visando o crescimento e aprimoramento coletivo.

A Educação Física, por ser uma disciplina que valoriza o lúdico, a criatividade e a individualidade, oferece um ambiente ideal para o aprendizado de crianças com e sem deficiência, além de promover um relacionamento saudável entre elas.

Em síntese, os debates apresentados nas teses, artigos e dissertações analisados ampliaram a compreensão sobre a Educação Física, especialmente no que se refere aos pressupostos pedagógicos relacionados ao ensino e aprendizagem. Esses debates passaram a ressaltar as dimensões psicológicas, biológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, considerando o aluno como um ser humano integral. Nesse contexto, busca-se uma Educação que respeite as características culturais e os condicionantes socioeconômicos, com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes. No entanto, os debates acadêmicos destacaram que os argumentos provenientes das ciências biológicas, por si só, não seriam suficientes para apreender a Educação Física como um fenômeno com profundas implicações sociais, políticas e culturais.

No campo da Educação Física, as orientações e diretrizes voltadas para a inclusão escolar têm sido determinantes para a visibilidade da deficiência e das problemáticas associadas. A partir da intensificação dos discursos em favor da integração e, posteriormente, da inclusão de alunos com deficiência, surgiu a demanda por uma maior produção e intervenção por parte dos profissionais da Educação Física Escolar. Nesse contexto, um conjunto de estudos tem sido produzido com o intuito de compreender o que já foi desenvolvido em termos de pesquisa científica, especialmente sob a perspectiva da inclusão escolar e da educação inclusiva, no âmbito da Educação Física.

Os achados desses estudos evidenciam que, no que tange à formação inicial, houve uma mudança de cultura e prática entre os professores de Educação Física. Contudo, o apoio político e os recursos físicos e materiais adequados para a implementação de um trabalho mais eficaz não têm sido suficientes, o que tem dificultado a plena execução do processo inclusivo.

Dando continuidade a esse tema, a dissertação de Reis (2020) investiga a contribuição das políticas públicas de formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva, em consonância com o novo paradigma educacional adotado no Brasil. A autora avaliou se a política de formação do professor de Educação Física é capaz de capacitá-lo a trabalhar com alunos com deficiência na educação inclusiva, por meio da análise de documentos oficiais que regulamentam a formação desses profissionais, considerando a garantia legal de atendimento escolar para alunos com necessidades especiais em todas as etapas e modalidades de ensino regular.

Para a autora, as políticas públicas de formação devem assegurar que os professores estejam capacitados para o atendimento educacional inclusivo. Nesse sentido, Mattos observou que as políticas públicas garantem a inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino regular. A disciplina de educação especial, que também integra o currículo de formação dos professores de Educação Física, tem como objetivo capacitá-los para o devido atendimento. No entanto, fatores como o enfoque predominantemente biológico da Educação Física, a falta de adequação das práticas e a ausência de vontade política ainda são obstáculos que dificultam a implementação plena da educação inclusiva.

Embora alguns professores adotem um discurso inclusivo, na prática, essa ideologia nem sempre se reflete em sua formação. Predominam, nas representações dos professores, práticas discursivas que oscilam entre uma visão excludente e uma concepção ainda pré-inclusiva. As conclusões do estudo indicam possíveis caminhos para transformar essas práticas discursivas, movendo-as de uma ideologia excludente para uma abordagem inclusiva.

No que se refere à prática pedagógica, Moraes (2004) investigou as contribuições da Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência, a partir da percepção dos próprios professores. O estudo considerou como as atividades programadas nas aulas de Educação Física têm se ajustado às necessidades dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular e quais são as implicações da formação do professor para essa adaptação.

Os resultados apontam que, na programação de atividades, prevaleceram

exercícios físicos e jogos esportivos voltados para a coordenação motora, e a maioria dos participantes do estudo negou o uso de materiais específicos para atender às necessidades especiais dos alunos. Apenas quatro professores relataram a realização de ajustes para facilitar a participação de alunos com deficiência nas aulas.

Esses dados destacam a necessidade urgente de capacitação dos professores de Educação Física, com ênfase na adaptação de atividades e no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a participação plena de alunos com deficiência no ambiente escolar. A formação dos professores deve ser direcionada para o conceito de adaptação de atividades, alinhada aos pressupostos da educação inclusiva.

Quedas (2015), em sua pesquisa, destaca a importância da colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional, como o Governo Estadual, as Secretarias de Educação, as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares. O objetivo é garantir que os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenham suas necessidades e potencialidades respeitadas, com os professores de Educação Física participando ativamente das decisões e discussões sobre a inclusão, sendo ouvidos e reconhecidos como parte essencial do processo de escolarização.

Por fim, é fundamental que se elimine as barreiras atitudinais, que são a base para a mudança de mentalidade em relação às diferenças significativas decorrentes da deficiência e dos transtornos do desenvolvimento. Todos os envolvidos no processo educacional — desde a equipe de gestão até os professores, equipe de apoio e comunidade escolar — devem compreender a importância de trabalhar em prol do aluno com TEA, assegurando-lhe uma educação de qualidade e, dessa forma, promovendo uma verdadeira inclusão.

A inclusão escolar demanda um processo contínuo de desenvolvimento profissional, o qual se revela essencial para o aprimoramento das competências dos educadores. Nesse sentido, é fundamental expandir a compreensão dos professores acerca da importância da capacitação e do aprimoramento contínuo, especialmente no contexto da sala de aula regular, a fim de garantir a oferta de uma educação de qualidade e inclusiva, ficando evidente a necessidade de compreender os fatores que influenciam as decisões dos professores sobre suas práticas pedagógicas, incluindo a organização, o desenvolvimento e a avaliação das atividades em sala de aula. Acredito que essa compreensão constitui um passo inicial crucial para a efetivação da

educação inclusiva. Por essa razão, tenho defendido que, enquanto equipe gestora e docente, devemos engajar-nos em um processo reflexivo e de discussão sobre as adaptações necessárias em nossas práticas, visando promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos.

Nesse contexto, a liberdade de construção do conhecimento na escola configura-se como um meio para formar cidadãos emancipados, críticos e reflexivos, capacitados para interagir com a diversidade de ideias e opiniões presentes na sociedade. Isso não implica que a escola deva abandonar a transmissão de conteúdo ou deixar de ensinar o que considera relevante; ao contrário, significa que a instituição deve abandonar a concepção "vertical" dos processos de ensino-aprendizagem, na qual o professor é visto como a única fonte de conhecimento e o aluno como um simples receptor passivo.

Lanuti e Mantoan (2022) propõem reflexões que destacam a importância de considerar o conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida para a introdução de novos conteúdos, levando em conta também seus interesses e experiências anteriores relacionadas ao tema em questão. Além disso, a formação continuada emerge como um elemento essencial para a inovação das práticas pedagógicas, proporcionando um espaço de troca e compartilhamento de informações entre os professores e promovendo uma disseminação mais ampla do conhecimento entre os educadores. Os autores também ressaltam a importância de que os planejamentos de ensino sejam flexíveis e capazes de oferecer uma ampla gama de recursos pedagógicos, possibilitando ajustes conforme o andamento das aulas e situações imprevistas, o que enriquece o processo de ensino.

5. PERCURSO INVESTIGATIVO

5.1 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos na Resolução CNS nº 510/2016, garantindo o anonimato das participantes e o uso pedagógico dos dados coletados.

O percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa baseou-se na metodologia do Estado da Arte, com o propósito de identificar, compreender e organizar os aportes teóricos presentes nas produções acadêmicas que abordam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de

Educação Física. Essa abordagem permitiu mapear estudos relevantes e analisar contribuições teóricas que fundamentam reflexões e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Conforme destacado por Pillão (2009, p. 45), essa metodologia proporcionou uma sistematização eficiente do conhecimento já produzido, consolidando um panorama crítico sobre o tema e subsidiando a construção de estratégias educacionais mais inclusivas. A metodologia do Estado da Arte tem sido compreendida como uma modalidade de pesquisa interpretada e adaptada por diferentes pesquisadores, conforme suas questões investigativas. Embora receba distintas denominações — como Estado da Arte, Estado do Conhecimento, mapeamento, tendências ou panorama — os estudos nessa vertente compartilham um mesmo objetivo central: compreender o conhecimento acumulado em um determinado campo, delimitado por recortes temporais e geográficos.

A literatura especializada evidencia a importância de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações no campo da educação, com vistas a formar educadores mais preparados para atender às demandas dos cidadãos que têm conquistado o direito à educação. Nesse sentido, os estudos de Estado da Arte oferecem importantes contribuições à constituição do campo teórico de uma área, ao elucidar os aportes significativos para a construção da teoria e da prática pedagógica, bem como ao apontar os limites e potencialidades das pesquisas.

Ao explorar diferentes aspectos históricos e contextuais, essa metodologia fornece uma visão abrangente sobre as condições de produção do conhecimento, organizando-o em categorias e facetas que revelam suas principais características. Segundo Ferreira (2002), o Estado da Arte permite uma leitura ampla do fenômeno em questão e de seus desdobramentos científicos ao longo do tempo.

Esta investigação identificou elementos essenciais tanto para a construção da teoria quanto para o aprimoramento da prática pedagógica, além de explorar experiências inovadoras que trouxeram soluções concretas aos desafios enfrentados no ensino da Educação Física para estudantes com TEA. A análise desses elementos contribuiu para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes no ambiente escolar.

Dessa forma, a pesquisa ofereceu contribuições significativas à formulação de

propostas de adaptações curriculares, com o objetivo de promover uma aprendizagem de qualidade para alunos com Transtorno do Espectro Autista. A metodologia adotada possibilitou identificar e analisar os principais referenciais teóricos, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Com essa abordagem, foi possível compreender as adaptações curriculares recorrentes nos discursos teóricos e práticos analisados, os quais refletem diretamente sobre a atuação docente em Educação Física. As reflexões e os estudos examinados ampliaram o entendimento sobre os desafios da inclusão de estudantes com TEA, indicando caminhos para que os educadores enfrentem esses obstáculos de forma mais estruturada e integrada.

O presente relato de experiência configura-se como uma investigação de natureza qualitativa, caracterizada pela flexibilidade na coleta e análise dos dados, valorizando a interpretação do pesquisador sobre as informações obtidas, conforme argumenta Poupart (2014). O estudo teve como objeto duas Sequências de Aprendizagem em Educação Física, desenvolvidas no segundo bimestre com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de acordo com o Currículo Paulista na Escola Estadual Doutor Marrey Júnior. Foi conduzido como um estudo exploratório de perspectiva autoetnográfica.

Nesse sentido, conforme afirmam Bossle e Molina Neto (2009, p. 142),

(...) é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional, não somente do autor, mas também dos sujeitos envolvidos em um contexto social ou cultural, e do leitor que se apropria desses conceitos.

O presente estudo assume o envolvimento direto do pesquisador como elemento constitutivo do processo investigativo, reconhecendo que a prática docente, as experiências vivenciadas em sala de aula e as relações estabelecidas com os estudantes configuram fontes legítimas de produção de conhecimento. Assim, o relato de experiência não se limita à descrição das ações desenvolvidas, mas busca compreender, a partir da reflexão crítica sobre o cotidiano escolar, os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e às adaptações realizadas, contribuindo para a construção de propostas inclusivas contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos alunos.

5.2 PARTICIPANTES

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é composta por 91 Diretorias de Ensino Regionais espalhadas geograficamente por todo o território do estado. Pertencente a esse grupo, encontra-se no oeste paulista, a Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente, com sede localizada no próprio município de Presidente Prudente/SP. A população do estudo será composta pelos professores de Educação Física da Escola, e por crianças na faixa etária entre 11 e 12 anos de idade, matriculadas em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Consoante com o levantamento prévio realizado junto à secretaria de Educação, a turma em questão já possui alunos matriculados com transtorno do espectro autista, possibilitando assim convidá-los a participar mediante a autorização de seus familiares responsáveis.

5.3 MATERIAIS E MÉTODOS

O método adotado nesta pesquisa baseou-se na análise e sistematização de indicativos teóricos, com o objetivo de orientar adaptações curriculares alinhadas a uma prática educativa inclusiva.

A intenção principal foi colaborar com a atuação dos professores de Educação Física, favorecendo, assim, a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para isso, realizamos um levantamento teórico minucioso, com a consulta a artigos, dissertações e teses disponíveis em plataformas digitais, o que possibilitou reunir e estruturar fundamentos sólidos para embasar a pesquisa.

Essa abordagem bibliográfica permite estabelecer um diálogo com outros pesquisadores de áreas correlatas, evidenciando a riqueza dos dados produzidos em suas investigações.

Tal perspectiva oferece subsídios importantes para a construção de práticas pedagógicas adaptadas, promovendo uma participação mais efetiva e significativa dos alunos com TEA no contexto escolar.

No que se refere ao delineamento metodológico, a pesquisa incorporou a autoetnografia como recurso investigativo. Para Ellis (2004), a autoetnografia pode ser compreendida como uma narrativa descritiva de si — uma autobiografia com abordagem etnográfica. Complementando essa visão, Chang (2008) a define como uma análise cultural e interpretativa realizada pelo próprio narrador.

Bossle e Molina Neto (2009, p. 143) destacam:

(...) a importância da realização de uma investigação autoetnográfica para compreender o trabalho docente coletivo em uma perspectiva epistemológica e metodológica inovadora para a área de conhecimento da Educação Física. Em uma área ainda fortemente marcada por uma abordagem biomédica e por procedimentos de base positivista que defendem a neutralidade do pesquisador frente aos fenômenos sociais (Molina Neto et al., 2006), a autoetnografia representa um avanço ao enfatizar a experiência vivida do sujeito-pesquisador. Tal abordagem transforma relatos pessoais em produção científica, pois incorpora autorreflexões, interações e emoções que, em confronto com outras perspectivas, contribuem para a construção de novos conceitos sobre realidades subjetivas.

Esse tipo de investigação dialoga diretamente com a proposta de análise da prática docente sugerida por Smyth (1989), que divide o processo reflexivo em quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

- Descrever – "O que faço?": consiste em relatar de forma detalhada e fiel uma aula específica, permitindo reflexões mais aprofundadas sobre sua estrutura e condução.
- Informar – "O que significa isso? Qual o sentido das minhas ações?": o docente deve justificar o planejamento e as escolhas realizadas na aula, explicitando sua intencionalidade pedagógica.
- Confrontar – "Como me tornei assim? O que me levou a agir dessa forma?": nesta etapa, o professor investiga suas experiências de socialização e formação, compreendendo os fatores que influenciaram sua atuação profissional.
- Reconstruir – "Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?": por fim, essa fase propõe uma reavaliação da prática docente, incentivando a busca por novos referenciais teóricos e metodológicos para aprimorar a atuação em sala de aula.

Essas etapas propiciam uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e permitem ao professor identificar pontos positivos e aspectos a serem aprimorados. tornando-se possível ajustar e qualificar as aulas subsequentes, promovendo uma evolução no exercício da docência. As reflexões por esse processo tornam o relato de experiência uma narrativa capaz de produzir conhecimento, além de favorecer uma revisão de valores, crenças, atitudes e representações. A autoetnografia se estabelece como uma importante ferramenta de investigação e formação docente.

De acordo com Bossle e Molina Neto (2009), a autoetnografia possibilita um delineamento claro do objeto investigado, pois o sujeito que pesquisa também é o sujeito da prática analisada. Dessa forma, a análise do plano de aula é concebida como um dispositivo, entendido por Agamben (2011, p. 257) “ tudo aquilo que tem, de uma maneira ou de outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. Nessa perspectiva, a autoetnografia funciona como dispositivo de ensino e aprendizagem, permitindo ao pesquisador analisar criticamente seu plano de aula, seu percurso formativo e suas ações no contexto da prática educativa. O diálogo entre o relato de experiência e a análise da prática docente, fundamentado na proposta reflexiva de Smyth (1989), viabilizou a produção dos dados que compõem o presente estudo.

Conforme afirma Bossle e Molina Neto (2009, p. 142),

(...) é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional, não somente do autor, mas também dos sujeitos envolvidos em um contexto social ou cultural, e do leitor que se apropria desses conceitos.

Nesse sentido vamos produzir um recurso educacional, ou seja, uma Sequência Didática Adaptada para o Ensino de Capacidades Físicas na Educação Física Escolar com Foco em estudantes com TEA, para os Professores de Educação Física do Ensino Fundamental II (6º ano) – Rede Estadual de São Paulo com base nas aulas 01 a 08 do Currículo Paulista – Habilidade EF06EF23 com o objetivo de Promover uma prática pedagógica inclusiva por meio da adaptação curricular de uma sequência didática voltada ao ensino das capacidades físicas, de forma a atender às especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem prejuízo ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas para a turma.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Em relação às possibilidades e relevância do estado da arte como metodologia de pesquisa, Romanowski e Ens (2006, p. 39) enfatizam que:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências.

Brandão et al (1986), ao analisar o conhecimento existente sobre determinada

área, é possível estabelecer uma relação com produções anteriores, identificando temas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área em questão.

Retratando um caráter bibliográfico, este modelo de pesquisa tem como desafio produzir um mapeamento das pesquisas e debater determinada produção acadêmica, além de descrever como o tema tem sido tratado nas áreas acadêmica e científica. Neste tipo de pesquisa são usadas como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados. A coleta de dados foi realizada por meio de uma revisão sistemática da literatura sobre o trabalho da área ou do professor de Educação Física com o aluno com TEA.

Nesta mesma perspectiva, Pillão (2009, p. 45) ressalta:

O Estado da Arte tem sido entendido como modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Algumas vezes utilizando diferentes denominações – Estado da Arte, Estado do Conhecimento, mapeamento, tendências, panorama entre outras – os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico.

Romanowski e Ens (2006, p. 40) descrevem que estudos que se utilizam do Estado da Arte e o conhecimento têm como pressuposto “(...) fazer um levantamento, mapeamento e uma análise do que se está produzindo, considerando áreas e conhecimento, os períodos cronológicos, os espaços, as formas e condições das produções”.

Para orientar a pesquisa, realizamos um corte temporal a partir do ano de 2012 até o ano de 2024, tendo em vista a publicação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.764 de 2012.

O levantamento de estudos publicados entre 2012 e 2024 permitiu identificar como as produções científicas têm abordado a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional, em especial no que tangia às adaptações curriculares. Esses trabalhos oferecem indicativos importantes, capazes de auxiliar na formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas desses alunos, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas na educação escolar.

Para “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 256), adotou-se como metodologia de pesquisa o tipo de "Estado da arte" ou "Estado do conhecimento".

Essa abordagem permite uma análise sistemática da literatura existente, evidenciando tendências, lacunas e contribuições dos estudos realizados, com vistas a subsidiar práticas e políticas educacionais fundamentadas e voltadas à inclusão escolar.

Este modelo de pesquisa objetivou responder quais aspectos e dimensões têm sido destaques e privilegiados em diferentes períodos históricos e lugares, bem como em que condições e em que circunstâncias têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado.

De acordo com Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2), “[...] os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de ‘olhar para trás’, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas”, de modo que possa favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Ratificando essas definições, Romanowski e Ens (2006, p. 40) reiteram que os estudos que se utilizam do Estado da arte e do conhecimento têm como objetivo “[...] fazer um levantamento, mapeamento e uma análise do que se está produzindo, considerando áreas e conhecimento, os períodos cronológicos, os espaços, as formas e condições das produções”.

Em concordância com Romanowski (2002), é necessário realizar um levantamento das teses e dissertações catalogadas, coletar material de pesquisa, ler as publicações e elaborar uma síntese preliminar considerando o tema do nosso trabalho, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, epílogo e as relações entre o pesquisador e a área; elaborar um relatório de estudo, com a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; analisar e elaborar das conclusões preliminares.

Nesse sentido, foi assim que iniciamos as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as combinações, bem como nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

e Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), montando um arquivo contendo os achados relacionados ao tema em questão.

Com base nessas constatações, avançamos para uma análise mais detalhada de cada publicação, abrangendo a leitura dos títulos, resumos e considerações finais de cada trabalho. Esse processo preliminar foi essencial para selecionar os estudos que apresentavam maior relevância e alinhamento com os objetivos do presente estudo, descartando aqueles cujas temáticas ou abordagens não estavam diretamente relacionadas ao foco da pesquisa proposta.

6. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM TEA

No contexto da educação inclusiva, a prática pedagógica do professor de Educação Física deve ser constantemente ressignificada para contemplar as especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise da presente dissertação evidencia a urgência de propostas curriculares que valorizem a diversidade, com foco na aprendizagem significativa e participativa, o que exige sensibilidade docente, conhecimento técnico e apoio institucional.

Partindo dessa perspectiva, este capítulo realiza uma análise crítica de dois materiais didáticos oficiais da SEDUC-SP (slides temáticos) e propõe adaptações curriculares específicas para estudantes com TEA, considerando o Currículo Paulista e os princípios da inclusão. O recurso metodológico que embasa esta análise é o Estado da Arte, pois permitiu mapear as produções acadêmicas e identificar as abordagens, experiências e lacunas existentes no campo da Educação Física inclusiva. Segundo Capelatto e Ferreira (2016), o mapeamento sistemático da literatura educacional possibilita a identificação de tendências e a construção de práticas pedagógicas que respondam de maneira eficaz às especificidades dos estudantes com deficiência, como aqueles com TEA.

Silva, Alves e Andrade (2020) também argumentam que o Estado da Arte fornece subsídios para compreender os desafios enfrentados na escola inclusiva, contribuindo para o aprimoramento da formação docente e o desenvolvimento de estratégias adaptativas adequadas ao contexto escolar. Nesse sentido, Melo e Silva (2021) reforçam que a análise crítica da produção científica permite o planejamento curricular baseado em dados reais, e não apenas em pressupostos generalizantes, favorecendo intervenções eficazes em ambientes escolares diversos. Para Mazzotta (2011) e

Bueno (2011), a construção de currículos inclusivos deve partir da valorização das potencialidades do aluno, sendo imprescindível a articulação entre política, formação e prática pedagógica.

Os materiais didáticos analisados propõem, por exemplo, a diferenciação entre os conceitos de exercício físico e atividade física, promovendo reflexões sobre sedentarismo, autocuidado e bem-estar. “A inclusão exige que o ensino seja flexível e sensível às diferenças, considerando que alguns estudantes necessitam de recursos específicos para acessar o currículo e participar das atividades escolares.”

(MENDES, 2010, p. 56). São utilizados recursos como perguntas problematizadoras, listas colaborativas, vídeos e jogos interativos (como o Kahoot!). No entanto, observa-se uma abordagem centrada nas habilidades típicas de comunicação e interação grupal. Para alunos com TEA, essas propostas podem representar barreiras se não forem acompanhadas de estratégias de mediação sensorial, apoio visual e linguagem acessível.

“Pessoas com autismo dependem de ambientes estruturados, previsíveis e com comunicação acessível para que possam compreender as demandas sociais e participar das atividades propostas.”(SCHWARTZMAN, 2011, p. 41). Assim, conforme prevê o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), a flexibilização pedagógica deve ser uma diretriz permanente nas escolas, com foco na equidade e na participação de todos os estudantes.

O segundo conjunto de atividades aborda as capacidades físicas desenvolvidas nos esportes de invasão, marca e nas práticas ginásticas. A proposta é analítica, colaborativa e investigativa, mas exige competências comunicacionais complexas e interpretações sociais simultâneas, o que pode ser um desafio para estudantes com TEA. Por isso, torna-se indispensável adaptar as metodologias sem esvaziar o conteúdo curricular, garantindo que todos os estudantes tenham acesso significativo à aprendizagem. Como destacam Capelatto e Ferreira (2016), a adaptação curricular não deve ser vista como concessão, mas como estratégia didática que respeita as singularidades dos alunos.

“A adaptação pedagógica não implica simplificação do conteúdo, mas reorganização dos caminhos para que o estudante com necessidades específicas possa acessar, participar e aprender de forma significativa.”(MENDES, 2010, p. 61).

As adaptações curriculares sugeridas nas subseções seguintes deste capítulo foram elaboradas com base nas evidências extraídas do estudo do Estado da Arte e nas diretrizes educacionais inclusivas, reforçando o compromisso desta pesquisa com uma prática pedagógica embasada, acessível e comprometida com a equidade.

“É preciso considerar que, independente das alternativas didáticas sugeridas serem ou não efetivas para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, o mais importante não é a solução em si mesma, mas, a reflexão sobre os diversos aspectos que possibilitam a flexibilização educacional.” (REIS, 2020 pag.44).

Essa afirmação reforça a compreensão de que a inclusão não se reduz à aplicação de estratégias isoladas ou à busca por soluções prontas, mas se constitui como um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. Ao deslocar o foco da técnica para a intencionalidade educativa, o autor evidencia que a flexibilização curricular emerge do olhar atento do professor às singularidades dos estudantes, exigindo planejamento sensível, escuta ativa e disposição para reavaliar constantemente as ações desenvolvidas. Essa perspectiva dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, ao indicar que as adaptações realizadas em Educação Física ganham sentido quando fundamentadas na análise crítica do contexto escolar e orientadas pela promoção da participação e da aprendizagem de todos.

6.1 ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM TEA

6.1.1 - Planejamento

Conteúdo: Exercício físico e atividade física

Habilidade: (EF06EF25) Identificar e diferenciar exercício físico de atividade física. (SÃO PAULO, 2019)

Com base nos conteúdos desenvolvidos no material didático da SEDUC-SP (2023), este plano de aula tem como foco a habilidade EF06EF25, que prevê a identificação e diferenciação entre exercício físico e atividade física. As adaptações foram elaboradas considerando as necessidades de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3, que demanda apoio substancial em aspectos comunicativos, sensoriais e de interação social.

Na primeira aula, o objetivo é introduzir os conceitos de forma acessível e visual. A aula se inicia com a apresentação de um quadro de rotina visual, com pictogramas que indicam cada etapa da atividade (acolhida, explicação, atividade

prática, socialização e encerramento), com a finalidade de reduzir a ansiedade e proporcionar previsibilidade para o aluno com TEA. Em seguida, são exibidas imagens contrastadas com descrições verbais simples, representando atividades físicas cotidianas e exercícios físicos organizados. A linguagem é objetiva, evitando abstrações ou perguntas abertas.

A próxima etapa propõe uma atividade prática de classificação de imagens, utilizando cartões ilustrados que o aluno pode colar em cartazes nomeados como “atividade física” e “exercício físico”. Essa ação favorece a categorização visual e a participação mesmo de alunos não verbais, que podem responder por meio de colagem, apontamento ou com o auxílio de um colega tutor. Na sequência, um vídeo com pausas e legendas descritivas é utilizado para introduzir a discussão sobre sedentarismo, autocuidado e bem-estar. O vídeo é assistido em trechos curtos, com apoio de fones abafadores para reduzir estímulos sonoros. As respostas podem ser dadas com desenhos, colagens ou uso de pictogramas.

Na segunda aula, o conteúdo é retomado com cartazes ilustrativos e linguagem corporal simples. Em seguida, realiza-se um jogo de classificação com cartões contendo imagens de ações como “varrer”, “correr”, “pular corda” ou “musculação”, onde o aluno deve associá-las ao tipo correto de prática corporal. A atividade é realizada em duplas, promovendo o apoio entre pares e reduzindo a exposição individual.

Devemos constantemente rever os conceitos e as práticas de ensino para atender às diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos dentro de uma mesma proposta pedagógica. A ideia é oferecer atividades de ensino diversificadas, como orientações individuais e em grupo, e, quando necessário, fazer o uso de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva (TA) para assegurar a acessibilidade.

“Muitos estudantes com TEA apresentam dificuldades em atividades que exigem leitura simultânea de sinais sociais, cooperação e respostas rápidas. Nessas situações, ajustes metodológicos são fundamentais para garantir sua participação.” (ROSA; SOUZA, 2021, p. 88)

“Recursos tecnológicos como softwares de comunicação alternativa, vídeos segmentados e jogos digitais adaptados podem transformar a experiência de estudantes com TEA, contribuindo para sua autonomia, comunicação e engajamento

nas atividades corporais escolares” (OLIVEIRA, s.d., p. 11). Desse modo, conforme aponta Oliveira (s.d.), a incorporação de tecnologias digitais adequadas às necessidades sensoriais e cognitivas dos estudantes com TEA amplia as possibilidades de engajamento, interação e desenvolvimento da autonomia, elementos fundamentais para uma aprendizagem significativa nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, posteriormente, aplica-se uma versão adaptada do jogo Kahoot, com perguntas impressas e acompanhadas de imagens. O estudante com TEA pode indicar as respostas com cartões ilustrativos ou marcações em papel, respeitando seu tempo de resposta.

Mendes, Omote e Rosa (2015) defendem que o uso de formas alternativas de comunicação, como os pictogramas, viabiliza a participação de alunos com TEA que apresentam limitações verbais. Para esses autores, os recursos visuais auxiliam na mediação da linguagem, favorecendo tanto a compreensão quanto a expressão de ideias. *“A comunicação alternativa, especialmente com o uso de pictogramas, permite ao aluno com TEA participar das atividades escolares, mesmo que não utilize a linguagem oral”* (MENDES; OMOTE; ROSA, 2015).

A socialização dos resultados ocorre por meio de uma roda de conversa mediada por cartões de sentimentos, que permitem ao aluno expressar como se sentiu ao longo da aula (ex: feliz, confuso, gostei, cansado).

Finaliza-se com a exibição do quadro de rotina antecipando a próxima aula, o que favorece a transição e o sentimento de segurança emocional. Todo o percurso privilegia o uso de recursos visuais, antecipações, tempo individualizado e respeito às diferentes formas de comunicação e interação, como recomenda Mendes, Omote e Rosa (2015), além de seguir os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2011) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Conteúdo: Capacidades Físicas nos Esportes e Ginástica

Habilidade: (EF06EF23) Identificar as capacidades físicas predominantemente mobilizadas na prática dos esportes e da ginástica, relacionando a melhoria do desempenho ao desenvolvimento das mesmas. (SÃO PAULO, 2019)

Considerando os princípios da educação inclusiva e os desafios enfrentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) suporte 3 nas aulas de Educação Física, foram elaboradas duas propostas de aulas adaptadas, baseadas na habilidade EF06EF23 do Currículo Paulista. Os conteúdos são oriundos dos slides temáticos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), cujo foco está no desenvolvimento das capacidades físicas nos esportes e práticas corporais. A seguir, apresentam-se as adaptações curriculares que garantem acessibilidade e participação significativa dos estudantes com TEA.

Aula 1 – Introdução às Capacidades Físicas

Esta aula tem por objetivo introduzir os conceitos de capacidades físicas (força, velocidade, flexibilidade, entre outras) de forma acessível e visual. A atividade inicia-se com a apresentação de um quadro de rotina visual, contendo pictogramas que antecipam as etapas da aula: acolhida, explicação, atividade prática, socialização e encerramento. Essa estratégia visa reduzir a ansiedade e proporcionar previsibilidade para os alunos com TEA (SOUZA; FERNANDES, 2021).

Em seguida, são apresentados cartazes ilustrados com imagens simples representando diferentes capacidades físicas, acompanhadas de explicações curtas e demonstrações corporais. Os estudantes são convidados a interagir com os materiais por meio de observação, colagem ou agrupamento de cartões com pictogramas. A adaptação permite que o estudante com TEA participe mesmo sem uso verbal, utilizando formas alternativas de comunicação (MENDES; OMOTE; ROSA, 2015).

Na etapa de sistematização, os estudantes montam coletivamente um painel com os conceitos explorados. A participação do aluno com TEA pode ocorrer por meio de desenho, apontamento visual ou suporte de um colega.

A aula é finalizada com uma atividade lúdica em forma de jogo de correspondência entre imagem e nome da capacidade, ou seja, será apresentada pelo professor uma imagem de uma capacidade e os alunos deverão correr até a estação e realizar a atividade determinada por 2 minutos, ao encerrar o tempo o professor indicará uma nova imagem de capacidade física e os alunos deverão se dirigir a estação determinada, sem caráter competitivo, valorizando a diversidade de respostas e ritmos.

Aula 2 – Identificação das Capacidades Físicas em Situações Práticas

A segunda aula propõe a análise das capacidades físicas mobilizadas em práticas esportivas e ginásticas, por meio de vídeos curtos de esportes como handebol, ginástica artística e corrida.

Os vídeos são divididos em trechos curtos, com pausas frequentes e legendas descritivas, possibilitando a melhor compreensão de estudantes com TEA (BRASIL, 2015). necessário, é possível o uso de fones de ouvido ou visualização individualizada para evitar sobrecarga sensorial.

Após cada vídeo, os alunos preenchem fichas visuais com imagens representativas das capacidades observadas. O aluno com TEA pode utilizar cartões, colagens ou marcar figuras como forma de registro. A socialização ocorre com apoio visual, respeitando os diferentes tempos e modos de expressão.

Segundo Reis 2020, A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do educador, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos chaves. A análise da situação educativa inicia pela descrição do ciclo de mediação.

Nesse sentido, pensei em realizar um quiz adaptado com questões impressas acompanhadas de imagens. Os estudantes com TEA podem indicar suas respostas com cartões ilustrativos, garantindo sua participação na dinâmica de forma segura e compreensível.

A atividade encerra com uma roda de conversa mediada por cartões com ícones de sentimentos ou avaliação, promovendo o reconhecimento emocional e a reflexão sobre a experiência vivida (RODRIGUES; SILVA; BAPTISTA, 2019).

6.2 - APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

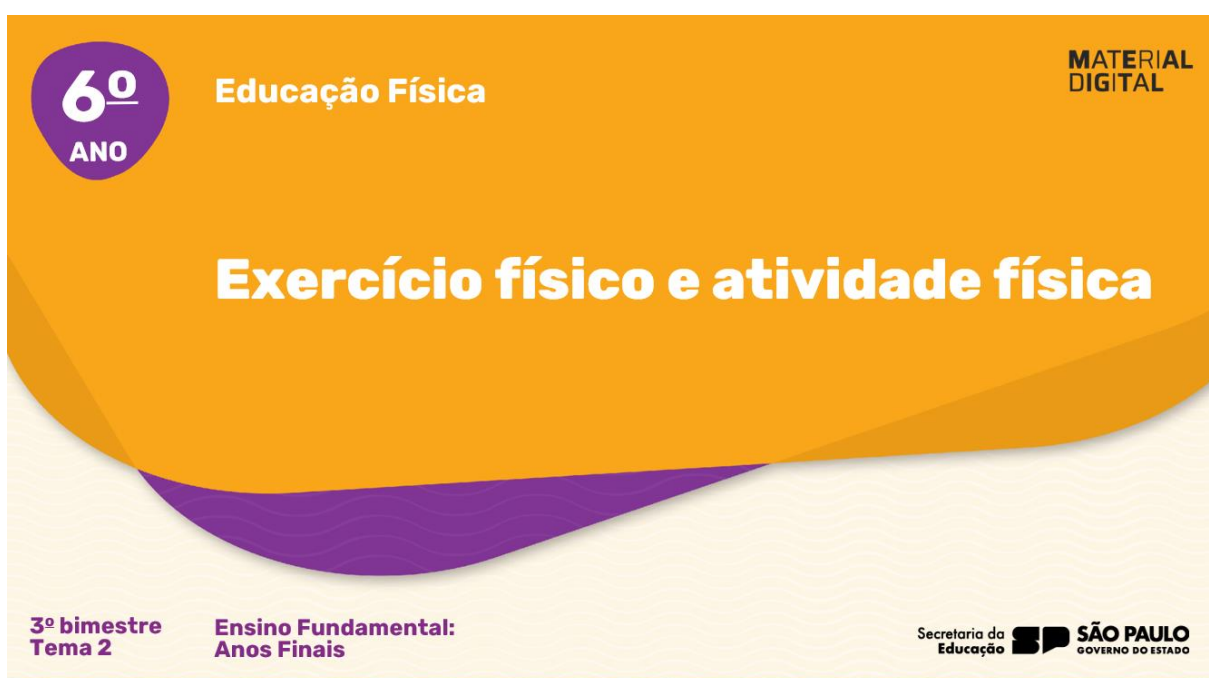
A sequência didática adaptada foi aplicada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 29 alunos, incluindo duas alunas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aluna A, com suporte 1, apresenta boa compreensão das instruções, responde bem às rotinas estruturadas e participa de atividades em grupo com autonomia parcial.

Já a aluna B, com suporte 3, apresenta um quadro mais severo de comprometimento, com dificuldades significativas de comunicação verbal, interação social mínima, prejuízos na coordenação motora fina e certa limitação na locomoção.

Essa aluna também manifesta sinais de hipersensibilidade sensorial, o que exige cuidados específicos com estímulos visuais e sonoros, a aluna tem o acompanhamento de um professor AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Diante dessas diferenças, foram elaboradas adaptações curriculares específicas, conforme preconizado por Mendes, Omote e Rosa (2015) e Souza e Fernandes (2021), com o intuito de garantir não apenas o acesso, mas também a participação significativa de ambas nas aulas de Educação Física.

Figura 1- slide 1 - Material digital - 6º ano



Fonte: SEDUC-SP (2023).

Na primeira sequência didática (02 aulas de 50 minutos) , cujo tema era a distinção entre atividade física e exercício físico (EF06EF25), a rotina foi apresentada com o uso de um quadro visual com pictogramas representando as etapas da aula (acolhida, explicação, prática e encerramento), conforme os materiais da SEDUC-SP (slides 2 a 4).

Silva e Laurino (2022) enfatizam a importância da constituição identitária docente voltada para contextos inclusivos. "A constituição profissional do docente deve incorporar a compreensão da inclusão como um direito, não como um desafio técnico."

Essa antecipação visual teve boa aceitação por parte da aluna A, que compreendeu a sequência das ações e participou da atividade de forma independente. Silveira (2020) descreve que ao explorar estratégias inclusivas no ensino da Educação

Física e pode reforçar o valor das mediações visuais, rotinas estruturadas e uso de comunicação alternativa, todas aplicadas por você nas adaptações.

Figura 2- Slide 3 - Material digital - 6º ano

Para começar

Exercício físico e atividade física

Nestas imagens, vemos duas situações de pessoas em movimento.

Você poderia identificar qual delas representa uma situação de **exercício físico** e qual representa uma situação de **atividade física**? Explique o motivo da sua escolha e qual você acredita ser a diferença entre essas duas formas de movimento.

 **5 minutos**

 **COM SUAS PALAVRAS**

Homem de meia-idade faz musculação.



Pai e filho lavam a louça juntos.



Imagens: © Getty Images

Fonte: SEDUC-SP (2023).

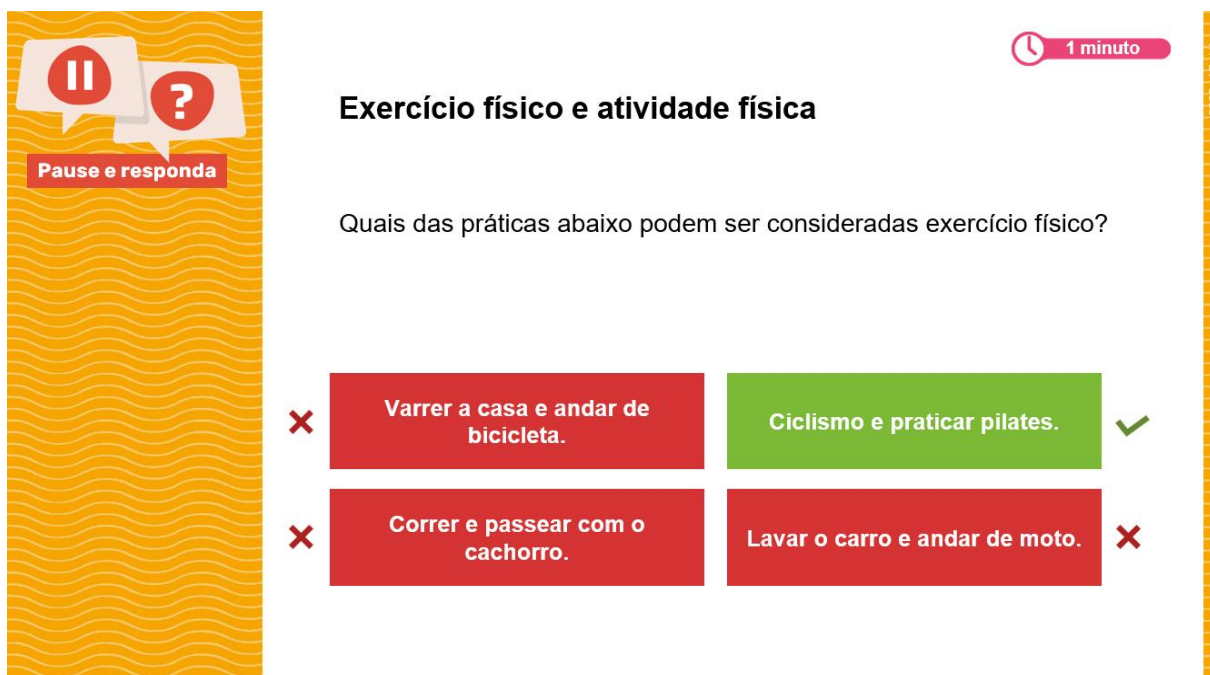
Já a aluna B demonstrou inicialmente agitação e dificuldade para focar. Foi necessário o apoio contínuo do meu apoio e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para guiar sua atenção, reduzir a ansiedade e reforçar visualmente as instruções com linguagem concreta e gestual.

Reis e Rezende (2018) destacam o papel do AEE como mediador fundamental na aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, *"O apoio do professor de AEE é indispensável para ampliar as possibilidades de engajamento motor e social do aluno com autismo."*

Durante a explicação dos conceitos, cartazes com imagens simples (como os representados no slide 3: figura de um homem na academia e outra limpando a casa) foram usados com frases curtas.

A aluna A respondeu a perguntas orais e fez associações corretas entre imagens e ações.

Figura 3- Slide 3 - Material digital - 6º ano



Exercício físico e atividade física

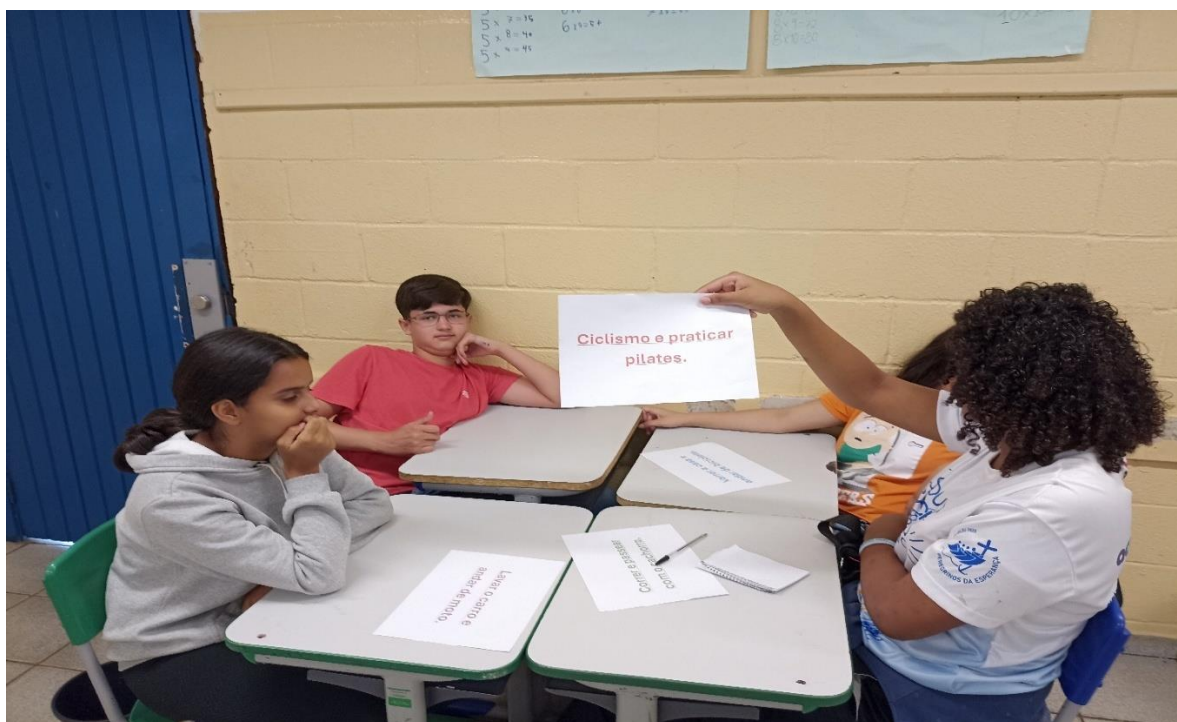
Quais das práticas abaixo podem ser consideradas exercício físico?

✗	Varrer a casa e andar de bicicleta.	Ciclismo e praticar pilates.	✓
✗	Correr e passear com o cachorro.	Lavar o carro e andar de moto.	✗

Fonte: SEDUC-SP (2023).

Santos e Leite (2022) reforçam a importância de estratégias que envolvam a escuta ativa dos estudantes com TEA. "A escuta das formas alternativas de comunicação é uma chave para práticas pedagógicas mais sensíveis e responsivas."

Figura 4 – Estudantes analisando cartões com práticas corporais durante a atividade diagnóstica



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

A aluna B, por outro lado, só conseguiu participar utilizando cartões com figuras de ações cotidianas (andar, correr, varrer), que ela colava ou apontava com o auxílio direto do professor AEE. Sua comunicação ocorreu por palavras isoladas ou gestos, sendo necessária repetição constante, uso de reforço positivo e ambiente com mínima distração, como recomendado por Rodrigues, Silva e Baptista (2019).

Figura 5 – Estudantes acompanhando atividade interativa



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

“A tecnologia assistiva representa uma mediação importante para o acesso à aprendizagem de estudantes da Educação Especial, permitindo que barreiras sejam minimizadas e que a participação ativa nas aulas de Educação Física seja efetivada” (PEREIRA; BRAZ; GONÇALVES, 2024, p. 6).

Assim, reafirma-se que o uso de tecnologia assistiva, conforme sugerem Pereira, Braz e Gonçalves (2024), fortalece o direito de acesso e participação de estudantes com TEA ao ambiente escolar, especialmente quando utilizada como mediação para reduzir barreiras comunicacionais, sensoriais e organizacionais nas aulas de Educação Física.

Na atividade prática, ao utilizar o jogo Kahoot (slide 10), a aluna A participou normalmente com apoio de um colega tutor, mostrando-se entusiasmada com o

formato interativo. Para a aluna B, o conteúdo foi disponibilizado em versão impressa com perguntas em fonte ampliada e imagens coloridas como suporte e realizamos a atividade em grupo. Mesmo com essas adaptações, ela necessitou de constante mediação do professor, que apontava as figuras, reforçava a pergunta com gestos e validava suas respostas, assegurando sua permanência e engajamento durante a tarefa.

Figura 6 - slide 10 - Material digital - 6º ano

Na prática

Kahoot! Atividade física x Exercício físico

Vamos usar o aplicativo Kahoot para um jogo de perguntas e respostas baseado na aula de hoje.

Organizem-se em duplas ou trios, com um dispositivo conectado à internet, e acessem o link abaixo.

[Link para site](#)

Kahoot! Atividade Física x Exercício Físico

Fonte: SEDUC-SP (2023).

A segunda sequência didática, dedicada à análise das capacidades físicas nos esportes e práticas corporais (EF06EF23), envolveu a exibição de vídeos curtos (slides 8 a 14), divididos em trechos com pausas para explicações, com legendas descritivas para um melhor entendimento.

A aluna A assistiu em grupo e preencheu uma ficha de observação visual com apoio mínimo. A aluna B foi assistir os vídeos mas não conseguiu realizar a atividade sozinha, foi necessário a adaptação, a ficha foi substituída por cartões com imagens que ela escolhia e colava com auxílio, representando a capacidade física vista (ex.: correr = velocidade; equilibrar = coordenação).

Figura 7 - slide 10 - Material digital - 6º ano



Fonte: SEDUC-SP (2023).

Durante a etapa de sistematização, foram entregues diversas figuras aos estudantes, que deveriam pintá-las conforme uma legenda relacionada às capacidades físicas. Em seguida, todos realizaram o recorte e a organização das imagens em um painel coletivo.

A aluna A participou dessa atividade de forma autônoma e integrada ao grupo, realizando a pintura de acordo com as orientações, interagindo com os colegas e verbalizando suas conclusões com clareza. Demonstrou compreensão da proposta e engajamento contínuo.

Já a aluna B apresentou dificuldades em acompanhar as etapas da atividade, especialmente no momento de pintar as figuras conforme a legenda estabelecida. Após finalizar essa etapa com apoio, realizou a colagem das imagens nos espaços indicados nas cartolinas, sempre necessitando de orientação direta e constante.

Sua participação ocorreu de maneira mais restrita, sem interações espontâneas com os colegas, evidenciando necessidade de maior estruturação visual, apoio individualizado e mediação contínua para compreender a sequência da tarefa.

Figura 8 – Construção de um painel com imagens



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Foi essencial o acompanhamento constante tanto do professor de Educação Física quanto do AEE, pois ela apresentava dificuldade em permanecer focada, compreendia comandos apenas quando reforçados por gestos, e manifestava cansaço após 10 minutos de atividade contínua.

A mediação entre o professor de EF e o profissional do AEE potencializa a construção de estratégias que favorecem a aprendizagem e interação de estudantes com TEA, sobretudo nos casos de maior complexidade de suporte (REIS; REZENDE, 2021) .

Figura 9 – Estudante e Profissional do AEE



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025)

Essas observações demonstram, como afirmam Mendes, Omote e Rosa (2015), que a equidade no ensino não se garante pela oferta de atividades iguais, mas pela diferenciação dos meios de acesso ao conhecimento. A aluna A se beneficiou com o planejamento visual e o suporte entre pares; já a aluna B, mesmo com limitações severas, conseguiu participar de todas as etapas da aula com mediações intensivas, algo que não havia ocorrido nas aulas anteriores sem adaptação.

Durante a aplicação da sequência didática, na etapa prática realizada na quadra, observou-se que as duas alunas com TEA participaram conforme suas possibilidades, ainda que de maneiras distintas.

A aluna A, classificada com suporte 1, acompanhou as instruções gerais e conseguiu executar a maior parte das tarefas propostas, necessitando apenas de orientações pontuais para organizar seu tempo de ação e manter o foco durante as estações do circuito. Já a aluna B, com suporte 3, demandou apoio constante tanto do professor de Educação Física quanto do professor do AEE, especialmente para compreender a lógica das transições entre as atividades, ajustar sua coordenação motora e lidar com estímulos sensoriais presentes no ambiente.

Figura 10 – Atividade prática na quadra com participação das estudantes



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Em diversos momentos da atividade, foi necessário utilizar estratégias de apoio, como modelagem gestual, condução física leve e oferta de pistas visuais, a fim de garantir a participação segura da estudante. Essas intervenções tiveram como objetivo orientar sua atenção, facilitar a compreensão das etapas do percurso e reduzir possíveis desconfortos decorrentes de demandas motoras e sensoriais simultâneas.

Apesar dos desafios observados, a presença constante dos profissionais responsáveis e a adaptação dos percursos favoreceram seu engajamento progressivo. A estudante manteve-se participativa, demonstrando esforço contínuo e aceitando, de forma gradativa, as propostas motoras apresentadas. Essa resposta positiva evidencia que, quando o suporte colaborativo é oferecido de maneira intencional, planejada e respeitosa, cria-se um ambiente que amplia as possibilidades de participação, aprendizagem e segurança para estudantes com TEA. Tal cenário reforça a relevância da mediação adequada e das adaptações pedagógicas como elementos indispensáveis para a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Figura 11 – Auxílio do professor e do AEE durante o circuito adaptado



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Assim, a prática pedagógica adaptada mostrou-se potente para promover a presença e o engajamento das estudantes com TEA, respeitando seus ritmos, formas de expressão e modos particulares de participação. Tal perspectiva encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nas diretrizes contemporâneas da Educação Física escolar inclusiva (ALMEIDA, 2008; SOUZA, FERNANDES, 2021; RODRIGUES; SILVA; BAPTISTA, 2019), que defendem a necessidade de reorganizar processos, estratégias e recursos para garantir o acesso e a participação de todos os estudantes.

Na atividade dos circuitos, foi apresentado um pictograma que indicava as ações motoras correspondentes às diferentes capacidades físicas envolvidas. Inicialmente, a proposta foi explicada de forma oral e, em seguida, demonstrada na prática, com o objetivo de favorecer a compreensão e a sistematização da tarefa por parte dos estudantes. Após essas orientações, a turma deveria percorrer o circuito seguindo as instruções representadas nos pictogramas.

A participação das alunas manteve o padrão observado nas atividades anteriores. A aluna A realizou a proposta sem dificuldades, compreendendo o comando, acompanhando a demonstração e executando as ações previstas com

autonomia. Já a aluna B apresentou dificuldade inicial para interpretar a instrução e compreender a sequência representada no pictograma. Mesmo assim, permaneceu participativa ao longo da atividade, realizando o circuito com apoio contínuo do professor de AEE, que ofereceu mediações pontuais para favorecer sua compreensão e garantir sua permanência segura no percurso.

Figura 12 – Atividade do circuito (pictogramas)



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Nesse sentido, Santana (2020) reforça que a adaptação curricular constitui um dos pilares centrais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Conforme afirma o autor, “a adaptação curricular precisa ser mais do que uma estratégia; deve ser pensada como um eixo estruturante do planejamento pedagógico”.

Essa compreensão amplia o entendimento de que a inclusão não se resume à modificação pontual de atividades, mas envolve um compromisso contínuo com práticas que acolham as singularidades e potencialidades de cada estudante.

7. DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

As sequências didáticas foram desenvolvidas e aplicadas em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 29 estudantes, dentre os quais duas alunas apresentaram diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aluna A é classificada como TEA nível de suporte 1, demonstrando compreensão satisfatória das instruções, interação funcional com os colegas e boa coordenação motora, o que possibilita sua participação em grande parte das atividades propostas em aula.

Esses resultados dialogam com Souza e Fernandes (2021), ao indicarem que adaptações curriculares associadas ao uso de recursos visuais e organização da rotina pedagógica favorecem o engajamento, a autonomia e a participação ativa de estudantes com TEA, especialmente quando as atividades são planejadas a partir de suas singularidades.

Já a aluna B apresenta TEA nível de suporte 3, com comprometimentos mais significativos nas esferas da comunicação e interação social, utilizando apenas palavras isoladas em sua comunicação verbal, além de apresentar limitações na locomoção e na coordenação motora fina. Apesar dessas dificuldades, demonstra interesse e acompanha visualmente as atividades da aula de Educação Física, embora sem engajamento motor direto nas propostas.

Tal constatação converge com Mendes (2006), ao afirmar que a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno, mas requer acompanhamento sistemático, estratégias individualizadas e articulação entre o professor da classe comum e o Atendimento Educacional Especializado, garantindo condições reais de aprendizagem.

“Alunos com suporte 1 podem demonstrar maior autonomia e engajamento nas atividades físicas, enquanto alunos com suporte 3 tendem a demandar apoios mais estruturados, uso de comunicação alternativa e ações pedagógicas intensivas” (JUCÁ; MALDONADO, 2021).

Diante desse cenário, impulsionou uma construção de propostas de adaptação curricular, descritas nesta dissertação. Tais adaptações foram fundamentadas nas diretrizes da educação inclusiva (BRASIL, 2008), nas contribuições de autores como Mendes, Omote e Rosa (2015), que destacam a importância da comunicação alternativa, do uso de sistemas alternativos de comunicação, suporte visual e

estratégias de mediação sensorial no atendimento a estudantes com TEA, e Rodrigues, Silva e Baptista (2019), que apontam a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas para garantir a aprendizagem de alunos com deficiência, destacam ainda, que a ausência de planejamento adaptado compromete não apenas a participação, mas o direito de aprendizagem desses sujeitos.

A observação das necessidades concretas das alunas e o cruzamento dessas informações com o estudo do Estado da Arte demonstram que a produção de práticas pedagógicas inclusivas não se dá de maneira genérica, mas exige escuta ativa, diagnóstico das barreiras e formulação de intervenções ajustadas à realidade de cada estudante (MANTOAN, 2003; BUENO, 2011; BAPTISTA; ALMEIDA, 2017). Portanto, a construção da sequência didática adaptada surge como uma resposta direta aos desafios identificados em sala, constituindo-se como instrumento de acesso ao currículo para estudantes com TEA em diferentes níveis de suporte.

Nesse sentido, a experiência empírica vivenciada nas aulas analisadas reforça a necessidade de um currículo flexível e inclusivo, que não apenas mantenha os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelas diretrizes oficiais, como o Currículo Paulista, mas que os operacionaliza por meio de estratégias pedagógicas compatíveis com os diferentes perfis de aprendizagem.

A partir dessa análise, as adaptações propostas nas aulas subsequentes foram construídas com base nos princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2008), utilizando recursos como quadros de rotina visual, pictogramas, atividades não verbais, apoio sensorial e mediação por pares. Tais estratégias foram organizadas em planos de aula específicos e apresentados nos capítulos anteriores como parte do recurso educacional desta dissertação.

Assim, a elaboração das sequências didáticas adaptadas buscou não apenas manter os conteúdos do Currículo Paulista, mas também assegurar que todas as formas de expressão, participação e aprendizagem fossem valorizadas, respeitando os diferentes níveis de suporte dos estudantes com TEA. “A mediação docente é imprescindível para ampliar a participação de alunos com TEA em atividades motoras” (REIS; REZENDE, 2020).

Diante desse contexto, os dados corroboram Laplane e Monteiro (2004), ao evidenciarem que a adaptação curricular não implica redução de expectativas

pedagógicas, mas a reorganização das estratégias de ensino, assegurando acesso ao currículo comum e promovendo equidade no processo educativo.

Com base nos materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), foram elaboradas adaptações curriculares específicas para uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte, considerando os princípios da educação inclusiva e os pressupostos metodológicos das habilidades do Currículo Paulista.

A proposta pedagógica dialoga diretamente com as contribuições identificadas na pesquisa do Estado da Arte, evidenciando a importância de práticas acessíveis e mediadas para promover a aprendizagem significativa e o engajamento de alunos com TEA nas aulas de Educação Física (MENDES; OMOTE; ROSA, 2015; SOUZA; FERNANDES, 2021).

Essas propostas reforçam a importância do planejamento inclusivo, onde os conteúdos são mantidos, mas as formas de acesso e participação são adaptadas. Ao integrar estratégias visuais, linguagem simplificada, mediação sensorial e valorização da comunicação alternativa, assegura-se o direito à aprendizagem com equidade, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O desenvolvimento de práticas inclusivas na Educação Física, com foco na adaptação curricular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), encontra respaldo em diversas produções analisadas por meio da metodologia do Estado da Arte.

A necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas, destacada neste capítulo, é corroborada por Fonseca (2022), que argumenta que a inclusão efetiva vai além da presença física e requer estratégias curriculares que considerem as singularidades do aluno com TEA, especialmente no campo da motricidade, da comunicação e da autorregulação emocional.

Os estudos de Moro et al. (2018) também oferecem subsídios fundamentais ao reforçar a urgência de adaptações metodológicas que incorporem recursos visuais, materiais estruturados e propostas que respeitem o ritmo individual de cada aluno. Tais autores discutem que os conteúdos curriculares devem ser repensados sem perda de densidade, mas com maior flexibilidade didática, o que dialoga diretamente

com as propostas apresentadas nas tabelas de adaptação deste capítulo.

Ferreira (2019) reforça a importância de um planejamento inclusivo orientado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), perspectiva que embasa a proposta de uso de pictogramas, pausas em vídeos, atividades com marcadores visuais e respostas alternativas por colagem ou desenho.

Essas sugestões práticas também são apontadas como eficazes nos estudos de Silva et al. (2021), que defendem a flexibilização dos modos de expressão e avaliação para promover equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Barros e Silva (2020), por sua vez, destacam a relevância da formação docente na construção de práticas significativas, apontando que o conhecimento sobre as características do TEA e suas implicações pedagógicas é essencial para que o professor de Educação Física atue com intencionalidade e segurança. A análise dos materiais didáticos da SEDUC-SP à luz dessa perspectiva revela lacunas e potenciais, indicando que, embora contemplem a promoção de bem-estar, autocuidado e cooperação, carecem de um olhar mais atento às barreiras comunicacionais e sensoriais.

A construção de propostas inclusivas passa pela reorganização do currículo em função das necessidades específicas dos estudantes com TEA. A literatura aponta que a adaptação curricular deve ser compreendida não como simplificação de conteúdo, mas como reestruturação de estratégias pedagógicas para garantir acesso, participação e aprendizagem (MAZZOTTA, 2011; BUENO, 2011). Diante disso, foi proposto práticas pedagógicas adaptadas para duas habilidades previstas no Currículo Paulista, considerando a realidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A primeira habilidade, EF06EF25, trata da diferenciação entre exercício físico e atividade física. De acordo com Gomes e Mendes (2018), estudantes com TEA apresentam um perfil sensorial e comunicacional específico que requer intervenções visuais, previsibilidade e rotinas bem estruturadas. Por isso, é fundamental o uso de imagens com alto contraste, apoio de pictogramas e linguagem direta, que favoreçam a compreensão conceitual e promovam autonomia nas respostas, mesmo que não verbais.

A utilização de ferramentas digitais como o Kahoot pode ser eficaz desde que

acompanhada de recursos acessíveis, como versões impressas, tempo estendido e mediações visuais (PAULON, 2020).

A segunda habilidade analisada, EF06EF23, refere-se às capacidades físicas nos esportes e na ginástica. Essa habilidade envolve maior demanda de abstração e leitura de códigos sociais, como o trabalho em equipe e a interpretação simultânea de regras e gestos. Para estudantes com TEA, como apontam França e Santos (2017), é necessário segmentar a atividade em pequenas etapas, utilizar pausas nos vídeos e incentivar formas alternativas de expressão (desenho, colagem, manipulação de figuras). Essas adaptações valorizam a aprendizagem multissensorial e respeitam o tempo cognitivo de processamento de cada aluno.

Além disso, autores como Possa e Nunes (2021) ressaltam a importância de considerar as manifestações do comportamento autístico em ambientes coletivos, como a Educação Física, muitas vezes ruidosos e imprevisíveis. Dessa forma, estratégias de regulação sensorial e antecipação de atividades tornam-se centrais para o engajamento e bem-estar dos estudantes.

As adaptações aqui propostas dialogam diretamente com os achados da etapa de Estado da Arte desta dissertação, que evidenciaram a escassez de propostas detalhadas de adaptação curricular em Educação Física para estudantes com TEA. Embora a legislação educacional brasileira, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), garanta o direito à educação, a efetividade desse direito depende de práticas pedagógicas planejadas, formadas em evidências e adaptadas à realidade escolar.

Portanto, este capítulo não apenas apresenta sugestões de aplicação didática, mas reafirma a tese de que a construção de uma Educação Física inclusiva exige investimento na formação docente, análise crítica do material didático disponível e elaboração de estratégias que considerem o desenvolvimento global dos estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Dessa forma, as adaptações propostas no capítulo não são meras sugestões isoladas, mas integram um processo fundamentado em ampla revisão da literatura recente sobre práticas inclusivas e nas diretrizes do Currículo Paulista. O vínculo direto entre teoria e prática confere ao trabalho rigor acadêmico e aplicabilidade pedagógica, fortalecendo sua contribuição para o campo da Educação Física Inclusiva.

“As adaptações realizadas nas práticas pedagógicas são fundamentais para garantir o acesso equitativo ao conhecimento, respeitando as especificidades de alunos com TEA. A mediação do professor, aliada ao uso de recursos visuais e de apoio, permite uma experiência educacional mais acessível e significativa” (SILVEIRA, 2020).

De modo geral, os achados desta pesquisa reforçam que práticas inclusivas em Educação Física dependem de planejamento intencional, mediação docente sensível e uso de recursos acessíveis, conforme apontam Souza e Fernandes (2021) e Mendes (2006). A experiência desenvolvida evidencia que pequenas adaptações, quando fundamentadas teoricamente, podem produzir impactos significativos na participação e aprendizagem de estudantes com TEA.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo indicar perspectivas para o trabalho do professor de Educação Física frente aos desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio da análise crítica de materiais oficiais da SEDUC-SP e da elaboração de uma sequência didática adaptada. A investigação revelou a importância de ações pedagógicas intencionais, fundamentadas teoricamente e metodologicamente, que levem em consideração as necessidades específicas desses alunos, sobretudo daqueles classificados com maior nível de suporte.

O mapeamento teórico realizado através do Estado da Arte evidenciou que práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento criterioso e formação contínua dos docentes (OLIVEIRA, 2015; SILVA; AMORIM, 2013; GOMES; MENDES, 2020).

Estudos como os de Mendes, Omote e Rosa (2015) e Rodrigues, Silva e Baptista (2019) reforçam que a efetiva inclusão escolar está condicionada à adoção de metodologias que favoreçam a comunicação alternativa, o uso de recursos visuais e a flexibilização curricular. Tais estratégias foram centrais na elaboração das aulas adaptadas propostas nesta pesquisa.

Ao longo da aplicação das duas sequências didáticas com estudantes do 6º ano, foi possível observar mudanças concretas no engajamento e na participação dos alunos com TEA. Enquanto, nas aulas regulares, a aluna de suporte 3 não realizava nenhuma atividade proposta, nas aulas adaptadas passou a demonstrar interesse,

responder por meio de apontamentos e colagens, além de se beneficiar das rotinas visuais, pictogramas e jogos sem caráter competitivo. Isso corrobora a perspectiva de Almeida (2008) e Amaral (2020), ao apontarem que a previsibilidade, o apoio visual e o respeito ao tempo de resposta do estudante são elementos essenciais para garantir a participação dos alunos com deficiência em ambientes escolares.

Souza e Fernandes (2021) destacam que o uso de quadros de rotina visual com pictogramas reduz a ansiedade e favorece o engajamento de estudantes com TEA ao proporcionar previsibilidade às atividades escolares. Eles enfatizam que essa prática é especialmente eficaz nas aulas de Educação Física, por permitir uma antecipação das etapas da aula e auxiliar na compreensão do conteúdo proposto. “A utilização de pictogramas na organização da rotina escolar possibilita a previsibilidade das ações, promovendo maior segurança e engajamento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas” (SOUZA; FERNANDES, 2021).

“A utilização de pictogramas, quadros de rotina e materiais visuais favorece a compreensão dos conteúdos e o engajamento dos estudantes com TEA, permitindo-lhes participar com maior autonomia” (PEREIRA et al., 2024).

Além disso, a integração de vídeos curtos, perguntas com suporte visual e tarefas acessíveis, como indicado por Souza e Fernandes (2021), gerou efeitos positivos no desempenho da aluna, favorecendo sua compreensão e permanência na atividade. O uso de jogos adaptados, conforme apontado por Ferraz e Beltrame (2019), também mostrou-se eficiente como estratégia de mediação, ao promover engajamento lúdico e seguro.

A partir da análise dos dados, reforça-se que o sucesso da inclusão escolar não reside apenas na matrícula dos alunos com deficiência, mas na promoção de aprendizagens significativas que respeitem suas singularidades, conforme defendem Oliveira (2015), Mendonça e Souza (2021) e os documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; 2015). A prática pedagógica inclusiva exige do professor sensibilidade, conhecimento técnico e criatividade para articular os objetivos do currículo com as possibilidades reais de seus alunos.

A sequência didática construída nesta dissertação constituiu um recurso valioso de intervenção, capaz de possibilitar o acesso ao conhecimento corporal de forma

equitativa. Conforme destacado por Cabral e Capellini (2010) e Zardo et al. (2021), a adaptação curricular representa uma ação estratégica, e não uma concessão, sendo essencial para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes com TEA.

As adaptações curriculares aqui apresentadas visam garantir o princípio do acesso equitativo ao conhecimento, conforme previsto na legislação educacional brasileira, que estabelece a necessidade de eliminar barreiras e assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência (BRASIL, 2008). Tais ajustes não alteram os objetivos de aprendizagem, mas sim os meios pelos quais os estudantes com TEA podem alcançá-los, respeitando suas singularidades. O professor, nesse processo, atua como mediador sensível, capaz de acolher diferentes formas de estar, pensar e aprender no espaço escolar, configurando uma atuação pedagógica orientada pela escuta e pela valorização da diversidade. “Quando bem planejadas, as adaptações curriculares promovem não apenas o acesso, mas a permanência e o progresso dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física” (MACHADO, 2019).

Ao transformar a estrutura da aula para incluir o estudante com TEA, contribui-se para uma prática pedagógica mais democrática, responsiva e significativa, em consonância com os fundamentos da Educação Física contemporânea e inclusiva. Como destacam Sant’Anna, Costa e Gomes (2019, p. 112), “a inclusão, na perspectiva da Educação Física escolar, exige do professor uma prática que vá além da simples presença do aluno com deficiência na aula, sendo necessário compreender os modos de participação possíveis e oferecer condições reais para que isso ocorra”. Essa perspectiva reforça o compromisso com uma escola plural e efetivamente acessível.

Reis e Rezende (2021) destacam que a mediação docente por meio de adaptações favorece o desenvolvimento de aprendizagens sociais e motoras de alunos com Transtorno do Espectro Autista, ampliando sua participação ativa nas aulas de Educação Física: “As adaptações pedagógicas viabilizam a participação dos alunos com TEA nas práticas corporais, favorecendo aprendizagens sociais e motoras por meio de mediações planejadas e sensíveis à diversidade” (REIS; REZENDE, 2021, p. 10).

Portanto, esta pesquisa conclui que as atividades adaptadas, baseadas nos pressupostos teóricos e nas demandas práticas do cotidiano escolar, ampliaram as

possibilidades de participação dos alunos com TEA e promoveram uma aprendizagem significativa. Espera-se que este trabalho inspire outros professores de Educação Física a desenvolverem práticas inclusivas comprometidas com o respeito à diversidade e com o direito à educação de qualidade para todos. Além dos avanços observados no processo de adaptação das práticas pedagógicas, esta pesquisa evidencia que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de um movimento coletivo que envolve gestão, docentes, equipe de apoio, estudantes e famílias.

Os resultados alcançados com a sequência didática reforçam que a inclusão na Educação Física escolar não se concretiza por iniciativas isoladas, mas pela articulação entre políticas públicas, formação docente e ações concretas no cotidiano escolar. A experiência com a aluna de suporte 3 demonstrou que estratégias centradas no estudante, aliadas a ambientes previsíveis e ao uso de recursos visuais, têm potencial para transformar trajetórias de exclusão em experiências reais de pertencimento.

Ademais, os resultados evidenciaram diferenças significativas quanto às necessidades de adaptação curricular entre estudantes com TEA em níveis distintos de suporte. Enquanto a aluna classificada no nível 1 apresentou maior autonomia, compreensão das orientações e engajamento nas atividades propostas, respondendo positivamente às rotinas visuais e aos recursos de mediação, a aluna no nível 3 demandou acompanhamento constante, intervenções mais individualizadas e apoio permanente do professor de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado. Nesse caso, as adaptações precisaram contemplar não apenas aspectos pedagógicos, mas também questões sensoriais, comunicacionais e motoras, evidenciando que a inclusão não se efetiva por meio de estratégias homogêneas. Esses achados reforçam que a prática inclusiva requer planejamento flexível e sensível às singularidades, reconhecendo que estudantes com TEA apresentam modos diversos de participação e aprendizagem, o que exige do docente uma postura investigativa, mediadora e colaborativa, capaz de ajustar continuamente suas ações às demandas específicas de cada aluno.

Nesse contexto, destacou-se o papel do professor como protagonista na produção de práticas inclusivas, assumindo postura investigativa e reflexiva diante das necessidades educacionais específicas. Como defendem diversos estudiosos da

área, a docência contemporânea demanda permanente reconstrução do fazer pedagógico, permitindo que o professor interprete a complexidade da sala de aula e atue de forma responsiva. Os achados da presente pesquisa dialogam com essa compreensão ao evidenciar que o trabalho inclusivo não se resume a técnicas fixas, mas requer observação, sensibilidade, conhecimento teórico e permanente disposição para ajustar as estratégias conforme as necessidades dos estudantes.

De maneira especial, ressalta-se a relevância do Estado da Arte, que exerceu papel estruturante no processo de investigação. A revisão sistemática permitiu mapear tendências, identificar desafios recorrentes, reconhecer lacunas ainda existentes na literatura e, sobretudo, fundamentar teoricamente cada decisão pedagógica adotada ao longo da intervenção. Ao proporcionar um panorama consistente das produções acadêmicas sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Física, o Estado da Arte assegurou que as adaptações propostas estivessem alinhadas às melhores evidências científicas disponíveis, evitando improvisações e fortalecendo a coerência entre teoria e prática. Assim, revelou-se instrumento indispensável para orientar a construção da sequência didática, garantindo maior rigor metodológico e contribuindo para a qualificação da prática docente analisada.

Outro aspecto que emergiu da investigação diz respeito à necessidade de investimentos contínuos em formação docente. Muitos professores ainda se sentem inseguros quanto ao trabalho com estudantes com TEA, o que evidencia a importância de políticas formativas mais integradas, contextualizadas e articuladas à realidade das escolas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa reafirmam que a inclusão escolar depende não apenas de legislação, mas de apoio efetivo ao professor, que é quem vivencia diariamente os desafios e possibilidades da inclusão.

Por fim, destaca-se que a inclusão de estudantes com TEA vai além da participação em atividades: implica assegurar condições reais de desenvolvimento social, comunicativo, motor e emocional. A experiência prática apresentada nesta dissertação demonstrou que recursos visuais, rotinas estruturadas e adaptações nos jogos corporais contribuíram para reduzir a ansiedade, favorecer a compreensão e ampliar a autonomia da estudante, corroborando o que a literatura especializada já aponta como estratégias eficazes.

Assim, conclui-se que a Educação Física escolar possui amplo potencial para promover experiências inclusivas significativas, desde que orientada por princípios de equidade, flexibilidade e respeito às singularidades dos estudantes. A sequência didática apresentada, fundamentada no Currículo Paulista e sustentada por evidências consolidadas pelo Estado da Arte, reafirma que é possível construir práticas pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos. Essa é uma tarefa que exige compromisso ético, conhecimento técnico e sensibilidade humana, mas que produz impactos reais na vida dos estudantes, contribuindo de forma efetiva para uma escola mais democrática, acolhedora e inclusiva.

À luz dos indicativos apresentados ao longo desta pesquisa, compreende-se que a Educação Física escolar ocupa um lugar estratégico na promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, por possibilitar vivências corporais que favorecem a interação social, o desenvolvimento motor, a comunicação e a construção da autonomia. Contudo, os dados evidenciam que essa inclusão não ocorre de forma espontânea: ela exige planejamento intencional, adaptações curriculares fundamentadas, mediação docente sensível e articulação permanente com o Atendimento Educacional Especializado. Mais do que aplicar estratégias prontas, torna-se imprescindível que o professor assuma uma postura investigativa diante das singularidades de cada aluno, reconhecendo que diferentes níveis de suporte demandam intervenções distintas. Assim, a Educação Física inclusiva se consolida como uma prática ética e pedagógica comprometida com a equidade, reafirmando a escola como espaço de pertencimento, aprendizagem significativa e valorização da diversidade, e apontando para a necessidade de investimentos contínuos na formação docente e na construção coletiva de práticas educativas acessíveis a todos.

Em síntese, o que esta dissertação demonstra é que a inclusão não é apenas um ideal a ser defendido, mas uma prática possível, necessária e urgente e cabe a cada educador transformar essa possibilidade em realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. *Inclusão escolar: reflexões e possibilidades*. São Paulo: Editora Moderna, 2008.
- ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de et al. Análise da percepção de estagiários de educação física sobre a inclusão na escola: uma revisão integrativa. 2023.
- ALVES, Dayse Lorrane G.; SILVA, Carmen Silvia Molleis Galego Mizara. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. 2021.
- ALVES, Mariana de Souza. *Inclusão escolar e desenvolvimento humano: práticas, desafios e perspectivas contemporâneas*. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- AMARANTE, Paulo. *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.
- AMORIM, Willian Campos; GONÇALVES, Gustavo Henrique; GRILLO, Rogério de Melo. Inclusão e formação inicial docente em Educação Física: uma análise curricular. 2024.
- ARAUJO, Camila Azevedo de. O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro autista. 2018.
- AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal. 2020.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 93.
- BARBOSA, Márcio Luiz Borges et al. Análise da percepção de estagiários de Educação Física sobre a inclusão na escola: uma revisão integrativa. 2023.
- BEYER, H. Escola Inclusiva e aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Revista Inclusão*, v. 2, p. 8–12, 2007.
- BEZERRA, Eliana Souza. Reflexões e contribuições para espaços escolares com vistas à inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). 2022.
- BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <https://bdtb.ibict.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BONFIM, Jozinalva Oliveira Castelo Branco. Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020. 2021.

BORGES, Cecília Maria Villas Bôas. *A pesquisa científica na educação: a construção do texto acadêmico*. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para criar a CIPTEA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 357–372, 2011.

CABRAL, Cristiane Soares. Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2014.

CAMPOS, Juliana Andrade; RIBEIRO, Ana Cláudia; SANTOS, Marcos Vinícius. *Práticas pedagógicas inclusivas na escola contemporânea: caminhos para a participação de estudantes com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2017.

CARNEIRO, Maria Teresa. *Educação inclusiva: dos fundamentos às práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Camila Lopes de. Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTE, Maria Tereza. *Educação infantil e desenvolvimento humano: perspectivas para a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2003.

CHANG, Grace J. *Desenvolvimento humano e aprendizagem: fundamentos teóricos para a prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2008.

CHICON, José Edmar. *Educação Física escolar: reflexões, práticas e saberes docentes*. Curitiba: CRV, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portal de Periódicos. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, 1999. Apud MORGADO, J. C. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, 2008.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano).

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo: antropologia e educação física*. Campinas: Papirus, 1994.

DAOLIO, Jocimar. *Educação física e diversidade cultural*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNESP. *Caderno de formação: formação de professores – didática geral*. Rio Claro, v. 16, p. 127–140, 2012.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNESP. *Caderno de formação: formação de professores – didática geral*. Rio Claro, v. 16, p. 51–75, 2012.

DARIDO, Shirley Aparecida de Souza. *Educação Física escolar: temas contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *A criança e a infância na sociologia: olhares contemporâneos*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DIAS LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. *Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar*. 2014.

DISTEFANO, Fabiane. *Educação Física e inclusão escolar: um olhar sobre o plano municipal de educação e a matriz curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão*. 2014.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 1, p. 119–134, 2011.

FERREIRA, Wander Luís. *A formação inicial de professores(as) de Educação Física e a inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular*. 2022.

FERREIRA, Windyz Brazão. *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

FONSECA, Vítor da. *Psicomotricidade: significação psicopedagógica*. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

FRADE, Paula Nascimento. *Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente*. 2018.

FRANÇA, Jaqueline dos Santos; SANTOS, Vânia da Silva. Educação Física escolar e autismo: contribuições da literatura científica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 31, n. 4, p. 925–935, 2017.

FRANZONI, E. *Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33–42, jul./dez. 2013.

FREITAS, D.; SILVA, E. *Educação física escolar inclusiva: práticas e reflexões pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2015.

FREITAS, Lucas Almeida; COSTA, Renata Ribeiro da. *Educação inclusiva e práticas docentes contemporâneas: fundamentos e intervenções*. São Paulo: Cortez, 2020.

GAUDERER, Cecília Maria. *Transtornos do desenvolvimento infantil: aspectos clínicos e educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

GOMES, Candido Alberto. *Educação e inclusão social*. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Priscila; MENDES, Eniceia Gonçalves. A organização do ensino para alunos com autismo: uma proposta de adaptação curricular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 4, p. 517–534, 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: Ed. UFES, 2012.

GREGUOL, Márcia; MARSON, Bruno; ATTILIO, Bruno. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitude de professores nas escolas regulares. 2018.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 1943.

LAPLANE, Adriana; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. *Desenvolvimento infantil e inclusão escolar: possibilidades e limites da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEIVAS, Paulo Sayão Lobato. Percepção dos professores de educação física sobre a inclusão de crianças e jovens com transtorno do espectro autista no ambiente escolar. 2020.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. 2016.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e interações escolares: sala de aula e pátio. 2020.

LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; MATIAS, Keoma Tabosa Guimarães; RIBEIRO, Ernani Nunes. A utilização de um livro paradidático como recurso pedagógico no componente curricular Educação Física para pensar a inclusão escolar e esportiva. 2020.

LIMA, R. R. Para compreender a história da educação física. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 2, n. 5, p. 149–159, 2012.

LIRA, Maria Cecília de Souza. *Desenvolvimento infantil e inclusão escolar*. Recife: EDUFRPE, 2004.

LOPES, Fernanda Cristina. *Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças*. 2022.

MACHADO, Valesca Felix. *Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial*. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Igualdade e diferenças na escola: como tratar*. São Paulo: Moderna, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 15. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2020.

MATSUKURA, Priscila Y. *Participação de crianças com deficiência: perspectivas para a inclusão escolar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão escolar: construindo redes de apoio*. São Paulo: Loyola, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Educação inclusiva: políticas, práticas e formação docente*. São Paulo: Cortez, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; OMOTE, Sadao; ROSA, Ana Maria Goulart de F. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

MENEZES, Luciene Acordi de. *Inclusão escolar: ensino fundamental e Transtorno do Espectro Autista em Foz do Iguaçu no Brasil e em Puerto Iguazú na Argentina*. 2024.

MIRANDA, José Carlos; FILHO, Antônio de Souza. *Educação inclusiva: fundamentos, práticas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, Milena Pedro de. *Formação contínua em Educação Física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em Portugal*. 2021.

NUNES, José Augusto. *Instrumentos de intervenção curricular para o ensino inclusivo*. 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula; SILVA, Marcos; FERREIRA, Juliana. *Educação inclusiva: práticas, desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Calleb Rangel de. Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. 2017.

OLIVEIRA, Thais Naiani Menezes Gomes de. A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil. 2020.

OLIVEIRA, Valéria Manna. Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar. 2014.

PAULON, Silmara de Lima. Tecnologias assistivas e acessibilidade curricular: o uso do Kahoot como recurso para inclusão. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2020.

PEREIRA, Andrea. Estudio de revisión sistemática sobre prácticas inclusivas. 2023.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação Física e tecnologia assistiva para inclusão escolar de estudantes da educação especial: uma revisão sistemática. *Movimento*, v. 30, e30004, 2024.

PETSCH, Clarice. *Educação inclusiva na prática: estratégias para o cotidiano escolar*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology – Communication Research*, v. 19, n. 2, p. 171–178, 2014.

POSSA, Luciana; NUNES, Leila Regina Ferreira. Regulação sensorial e participação de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 2, p. 275–292, 2021.

POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUEDAS, Carolina Lourenço Reis. O transtorno do espectro do autismo e a educação física escolar: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo. 2015.

RAMOS, Andrea. A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: demandas docentes. 2022.

REIS, Otacilio Alves dos; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista. 2020.

RIBEIRO, Celso Augusto. Terceirização dos serviços de educação especial pela Seduc-SP: parcerias com organizações. 2020.

RIVA, Sidnei. BNCC, educação física escolar e as práticas corporais de aventura: análise sobre a inclusão de unidade temática no currículo nacional e as orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica. 2023.

ROCHA, Thaís Fernanda. Plano Educacional Individualizado: diretrizes e práticas para alunos com TEA. 2021.

RODRIGUES, Ana Paula; SILVA, Ricardo de Oliveira; BAPTISTA, Cláudia Mara. *Educação Física inclusiva: reflexões e práticas para o ensino de alunos com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2019.

RODRIGUES, M.; SILVA, J.; BAPTISTA, G. Inclusão e práticas corporais. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

ROMANOWSKI, J. P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO). Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SÁ, Adriana Conrado de. Práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. 2021.

SANTANA, R. Adaptação curricular e inclusão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTANA, Rogério Oliveira. *Adaptação curricular e inclusão*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição, Cidade, 2024.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. Marabá: Universidade do Estado do Pará, 2022.

SANTOS, Aline de Almeida. Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas. 2016.

SANTOS, Élda Cristina da Silva de Lima. A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em escolas públicas de Salvador – BA. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo em Ação: Educação Física – Anos Finais*. São Paulo: SEDUC, 2023.

SÃO PAULO. Currículo Paulista – Etapa Ensino Fundamental. Secretaria da Educação. São Paulo: Seduc, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo Paulista*. São Paulo: Seduc, 2019.

SCHWARTZMAN, J. *Autismo e desenvolvimento*. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Camila Rubira; LAURINO, Débora Pereira. Formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar em contextos inclusivos: um mapeamento na produção científica. 2021.

SILVA, João Anttonio Costa e. A Base Nacional Comum Curricular e a inclusão na Educação Física escolar: relações (im)possíveis? 2021.

SILVA, João Carlos; MARTINS, Ana Clara; FERREIRA, Lucas André. Políticas de inclusão e a docência em educação física: uma reflexão sobre as práticas. 2020.

SILVA, Marcos Antônio. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. 2019.

SILVA, Marcus Vinícius Palmeira. A escolarização dos corpos na escola pública: o desafio da inclusão de uma criança com deficiência frente à esportivização das aulas de Educação Física. 2018.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. Estratégias pedagógicas inclusivas no ensino da educação física escolar. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes e rumos*. Campinas: Autores Associados, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física escolar: temas contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Educação Física na BNCC: disputas, avanços e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2020.

SOARES, Wellington et al. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: verdade ou utopia? 2024.

SOARES et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUTO, Maria da Conceição Dias et al. Integrando a Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. 2012.

SOUZA, Ana Cláudia de; FERNANDES, Juliana de Oliveira. *Transtorno do Espectro Autista e Educação Física: práticas pedagógicas inclusivas na escola*. Curitiba: Appris, 2021.

SOUZA, Camila Naya Lucena. O aluno com deficiência nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. 2021.

SOUZA, Daniela. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2018.

SOUZA, M.; FERNANDES, S. *Práticas Inclusivas na Educação Física*. Recife: EDUPE, 2021.

STRELHOW, A. M. *Educação inclusiva: reflexões e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SZTERLING, Silvia Munimos. *O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular*. 2023.

SZTERLING, Silvia Munimos. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, 2023.

TEIXEIRA, Andréia Maria de Oliveira. Trello colaborativo e a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

VASCONCELOS, Maria da Conceição. *Práticas pedagógicas inclusivas: mediação, participação e aprendizagem na escola contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. o ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.