

DEDC - CAMPUS XII
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XII
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JORRANA CRISTINA PAMPHILO DOS SANTOS

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO
ESCOLAR VOLTADAS PARA ALUNOS COM TEA (TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA)**

Guanambi
2025

JORRANA CRISTINA PAMPHILO DOS SANTOS

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO
VOLTADAS PARA ALUNOS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA)**

Projeto de Pesquisa apresentado à Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação *Campus XII*, Curso de Licenciatura em Educação Física como requisito parcial do componente curricular Seminário de Pesquisa II.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Sebastião Carlos dos Santos Carvalho

Guanambi
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PAMPHILO dos SANTOS, Jorrana Cristina. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO VOLTADAS PARA ALUNOS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

41 fs.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Carlos dos Santos Carvalho

Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade do Estado da Bahia- UNEB- CAMPUS XII, Guanambi, 2025.

JORRANA CRISTINA PAMPHILO DOS SANTOS

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO
VOLTADAS PARA ALUNOS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA)**

Prof^ª. M^a. Kayala Oliveira Souza

Prof^ª. M^a. Lívia Guimarães Farias

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Carlos dos Santos Carvalho

Guanambi

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela força e presença constante em minha vida, concedendo-me sabedoria e serenidade para enfrentar todos os desafios desta caminhada.

À minha família, por todo amor, incentivo, paciência e pelo apoio incondicional, alicerces fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus amigos, pela compreensão nos momentos de ausência, pelas palavras de encorajamento e por celebrarem comigo cada conquista.

Ao meu namorado, por acreditar em mim e oferecer seu apoio incansável, estando ao meu lado mesmo quando pensei em desistir.

Dedico também a mim mesma, pela resiliência de não desistir diante das dificuldades, por acreditar em meus sonhos e lutar com coragem para realizá-los.

Aos meus professores e orientadores que, com dedicação e compromisso, contribuíram significativamente para minha formação pessoal e profissional.

E, por fim, a todos que acreditam na educação como instrumento de transformação e que entendem que, com fé e perseverança, tudo é possível. Obrigada, meu Deus, por sempre me manter de pé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força inesgotável e por ser meu refúgio nos momentos de dificuldade, permitindo-me persistir e acreditar na realização deste sonho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sebastião Carlos dos Santos Carvalho, expressei minha profunda gratidão por todo o acompanhamento, paciência e pelos valiosos ensinamentos compartilhados ao longo deste processo. Sua orientação segura foi fundamental para a construção e finalização deste trabalho.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por me proporcionar um espaço de crescimento e vivências incríveis durante estes quatro anos.

Aos meus professores, por todo o conhecimento partilhado e pelas experiências proporcionadas, que despertaram em mim o desejo de aprender e de ensinar, inspirando-me a exercer a profissão com ética, responsabilidade e amor.

Aos meus colegas de turma, agradeço pela parceria, pela troca de culturas e pela convivência com as diversas personalidades que enriqueceram minha caminhada.

RESUMO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física escolar é um direito legal e, simultaneamente, um desafio pedagógico complexo. Diante do expressivo aumento de matrículas de estudantes com TEA na rede regular de ensino, torna-se urgente analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas para garantir a participação e a aprendizagem dessa população. Este trabalho teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas em Educação Física voltadas a alunos com TEA, a partir de artigos científicos brasileiros publicados entre 2015 e 2025. Os objetivos específicos visaram: a) identificar as estratégias pedagógicas desenvolvidas; b) localizar os desafios enfrentados; e c) discutir as potencialidades da disciplina no processo inclusivo. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com busca no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores “transtorno do espectro autista” AND “educação física”. A amostra final, composta por 9 artigos, foi submetida à análise de conteúdo. Os resultados revelam que os principais desafios identificados são o despreparo docente, frequentemente associado a uma formação inicial deficitária, as barreiras atitudinais, manifestadas principalmente pelo bullying, e as barreiras sensoriais inerentes ao ambiente da Educação Física. Por outro lado, as potencialidades são vastas, com a disciplina sendo reconhecida como um vetor chave para o desenvolvimento motor, social e afetivo. As estratégias pedagógicas eficazes identificadas na literatura incluem o uso de apoios visuais, estabelecimento de rotinas, comunicação clara, mediação por pares, diversificação de conteúdos (como jogos, música e psicomotricidade) e a construção de um vínculo afetivo. Conclui-se que, embora a Educação Física possua um enorme potencial para a inclusão do aluno com TEA, a efetivação desse potencial depende da superação dos desafios formativos e da adoção de práticas pedagógicas intencionais e estruturadas.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in school Physical Education is a legal right and, simultaneously, a complex pedagogical challenge. Given the significant increase in enrollments of students with ASD in the regular education system, it becomes urgent to analyze the pedagogical practices being developed to ensure the participation and learning of this population. This work had the general objective of analyzing pedagogical practices in Physical Education aimed at students with ASD, based on Brazilian scientific articles published between 2015 and 2025. The specific objectives aimed to: a) identify the pedagogical strategies developed; b) locate the challenges faced; and c) discuss the potentialities of the discipline in the inclusive process. For this, a qualitative bibliographic review was carried out, searching the CAPES Periodicals Portal, using the descriptors "autism spectrum disorder" AND "physical education". The final sample, composed of 9 articles, was submitted to content analysis. The results reveal that the main challenges identified are teacher unpreparedness, often associated with deficient initial training, attitudinal barriers (manifested mainly by bullying), and sensory barriers inherent to the Physical Education environment. On the other hand, the potentialities are vast, with the discipline being recognized as a key vector for motor, social, and affective development. The effective pedagogical strategies identified in the literature include the use of visual supports, establishment of routines, clear communication, peer mediation, content diversification (such as games, music, and psychomotricity), and the construction of an affective bond. It is concluded that, although Physical Education has enormous potential for the inclusion of students with ASD, the realization of this potential depends on overcoming training challenges and adopting intentional and structured pedagogical practices.

Keywords: Physical Education. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma de buscas.

24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos selecionados pertencentes a amostra final.

26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEDC	Departamento de Educação
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
ESDM	Modelo Denver de Intervenção Precoce
LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBEs	Práticas Baseadas em Evidências
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEE	Professor de Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
THC	Teoria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR	16
2.2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO FÍSICA.	17
3. METODOLOGIA	22
4. RESULTADOS	25
4.1. Estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física voltadas a alunos com TEA	26
4.2. Desafios e potencialidades relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF voltadas a alunos com TEA	28
5. DISCUSSÃO	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta, sobretudo, por dificuldades na comunicação e na interação social, associadas a comportamentos repetitivos e a interesses restritos (Teixeira *et al.*, 2010). O reconhecimento do autismo como uma categoria diagnóstica específica é relativamente recente. Até 1980, comportamentos hoje relacionados ao TEA eram frequentemente compreendidos como manifestações de esquizofrenia infantil (Soares; Brito, 2024).

Segundo os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – quinta edição (DSM-5), o diagnóstico de TEA envolve a identificação de alterações em dois grandes eixos, déficits persistentes na comunicação e interação social; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023).

Com o intuito de reconhecer as diferentes formas de manifestação do espectro, o DSM-5 passou a incluir especificadores que indicam o grau de suporte necessário, sendo: Nível 1 (necessita de apoio), Nível 2 (necessita de apoio substancial) e Nível 3 (necessita de apoio muito substancial). Esses níveis não devem ser entendidos como classificações fixas, mas como uma forma de avaliar o tipo e a intensidade de apoio demandados em cada domínio (American Psychiatric Association, 2023).

Compreender essas particularidades clínicas é essencial para repensar o papel da escola e do professor na construção de propostas educativas verdadeiramente inclusivas. Nesse contexto, a ação docente deve ir além do simples saber fazer, configurando-se como uma práxis educativa sustentada pela reflexão crítica e pela intencionalidade do educador. De acordo com Franco (2015), o fazer docente adquire caráter pedagógico quando o professor é capaz de analisar sua própria atuação e compreender as finalidades que a orientam.

Assim, a inclusão escolar tem sido um dos principais desafios e compromissos da educação contemporânea, especialmente no que tange ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embasada em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a educação inclusiva defende o direito de todos à igualdade de condições para o acesso, permanência e participação plena na escola (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015).

Outra medida legislativa de grande relevância para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como

Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa legislação representou um marco ao reconhecer oficialmente o autismo como uma deficiência, garantindo às pessoas com TEA o acesso aos mesmos direitos e benefícios assegurados às demais pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

A relevância de compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) torna-se evidente ao se analisar o cenário educacional brasileiro, onde os dados do Censo Escolar revelam um crescimento expressivo e contínuo no número de matrículas de estudantes com esse diagnóstico. Conforme informações do Censo da Educação Básica (Brasil, 2025), entre os anos de 2023 e 2024 ocorreu um aumento de 44,4%, passando de 636.202 para 918.877 matrículas. Esse avanço ganha ainda mais destaque quando comparado a períodos anteriores: em 2022, registravam-se cerca de 400 mil alunos com TEA matriculados, enquanto em 2017 esse número não atingia 100 mil (Tenente, 2024; 2019).

Nesse contexto, a Educação Física se destaca por seu caráter corporal, coletivo e relacional, desempenhando potencial de promoção de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral de todos os estudantes, inclusive daqueles com TEA. Entretanto, persistem desafios significativos para os professores dessa área no que diz respeito à efetivação da inclusão escolar, tanto no planejamento quanto na execução das atividades (Cabral *et al.*, 2016; Ferreira, 2010).

A literatura especializada (Darido; Rangel, 2013; Ferreira, 2010) aponta que muitos docentes não foram suficientemente preparados, em sua formação inicial, para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Isso impacta diretamente na qualidade e efetividade das estratégias pedagógicas adotadas para garantir a participação significativa de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento, em especial aqueles com TEA.

O TEA, caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e por comportamentos repetitivos e interesses restritos (Teixeira *et al.*, 2010), exige adaptações pedagógicas específicas e atenção constante por parte dos professores. A Educação Física, nesse sentido, apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Por um lado, é uma disciplina que frequentemente se ancora em práticas padronizadas e competitivas; por outro, é um campo fértil para promover autonomia, autoestima, cooperação e o respeito às diferenças.

Autores como Oliveira e Santos (2017) e Silva e Diniz (2015) destacam que as barreiras para a inclusão na Educação Física não são apenas de ordem pedagógica, mas também estrutural e atitudinal. Há, muitas vezes, carência de materiais adaptados, espaços inadequados, resistência de profissionais e baixos investimentos em formação continuada. Além disso, o

preconceito e a subestimação das capacidades dos alunos com deficiência agravam ainda mais o cenário.

Diante desse cenário, surgiu um questionamento: O que a produção científica brasileira revela sobre as estratégias pedagógicas, os desafios e as potencialidades da Educação Física escolar na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Assim, o presente trabalho tem o objetivo geral de analisar práticas pedagógicas em Educação Física voltadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de artigos científicos brasileiros publicados entre 2015 e 2025.

Os objetivos específicos são: a) identificar estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física voltadas a alunos com TEA; b) Localizar os desafios relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF voltadas a alunos com TEA; c) Discutir as potencialidades das estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF voltadas a alunos com TEA.

A escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso decorre de múltiplas motivações pessoais, acadêmicas e sociais. A justificativa pessoal, nasce de vivências ocorridas durante os estágios supervisionados obrigatórios do curso de Licenciatura em Educação Física. O contato direto com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitou observar os desafios reais da inclusão no cotidiano escolar, mas também as inúmeras potencialidades de desenvolvimento quando práticas pedagógicas adequadas são aplicadas. Essa experiência despertou o interesse em aprofundar, de forma teórica e crítica, as estratégias que podem qualificar a ação docente.

No campo acadêmico, o estudo se justifica pela necessidade de ampliar e sistematizar o conhecimento científico sobre a intersecção entre Educação Física e TEA, visando compreender como se dá as pesquisas nacionais na área. Socialmente, a relevância deste trabalho está relacionada ao aumento significativo de diagnósticos de TEA em escala global, o que torna urgente compreender como a Educação Física pode contribuir para garantir o direito à participação, à aprendizagem e à inclusão plena dessas crianças no ambiente escolar.

Importante dizer que o presente trabalho será apresentado em seis seções principais. Além desta introdução (Seção 1), a Seção 2 apresenta o Referencial Teórico, fundamentando a pesquisa nos conceitos de Educação Física e inclusão escolar, nas especificidades do TEA, nos desafios e perspectivas da área. A Seção 3 detalha a Metodologia, descrevendo o percurso da revisão bibliográfica, os critérios de busca e a seleção da amostra de artigos.

Na Seção 4, são expostos os Resultados, organizados em eixos temáticos que abordam as estratégias pedagógicas, os desafios e as potencialidades identificadas na literatura. A Seção 5 traz a Discussão, onde os achados são analisados criticamente e dialogam com o referencial teórico. Por fim, a Seção 6 apresenta as Considerações Finais, sintetizando as descobertas do estudo em resposta à pergunta de pesquisa e indicando implicações para a prática e para futuras investigações.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR

As bases das políticas de educação inclusiva contemporâneas do Brasil são a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reafirmando o princípio de que todas as pessoas devem ter igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Com relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ela estabelece o direito de todos os estudantes à matrícula na rede regular de ensino, assegurando o convívio e a aprendizagem conjunta com seus colegas sem deficiência. Como argumenta Mantoan (2003), essa política ultrapassa a mera garantia de acesso, pois demanda transformações profundas na cultura escolar, na gestão educacional e nas práticas pedagógicas, de modo que cada estudante possa aprender segundo suas possibilidades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um dos mais importantes avanços legais na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), a LBI adota uma concepção social de deficiência, reconhecendo que as barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais são as verdadeiras responsáveis pela limitação da participação plena na sociedade (Brasil, 2015).

No campo educacional a Lei nº 13.146/2015 juntamente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tiveram impacto decisivo ao reforçar o direito das pessoas com especificidades e deficiências à educação inclusiva em classes comuns do ensino regular, com o devido suporte pedagógico e acessibilidade. Elas estabelecem que nenhuma instituição pública ou privada pode recusar matrícula de estudantes com autismo, prevendo, inclusive, sanções para o descumprimento.

Destaca-se que, na atualidade, a materialização da educação inclusiva nas escolas brasileiras ocorre, sobretudo, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido preferencialmente no contraturno. Esse atendimento não substitui as atividades da sala de aula comum, mas tem caráter complementar ou suplementar, voltado à promoção da autonomia e independência dos alunos público-alvo da educação especial. Na maioria das

instituições, o AEE é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Brasil, 2008).

Dentro deste contexto, a Educação Física pode ocupar um espaço fundamental, pois trabalha diretamente com o corpo, o movimento e a interação social, dimensões essenciais para o desenvolvimento humano. Entretanto, segundo Darido e Rangel (2013), a prática pedagógica em Educação Física ainda enfrenta desafios significativos para se tornar verdadeiramente inclusiva. Segundo Melado (2024), muitos professores não receberam, durante sua formação inicial, preparo suficiente para lidar com a diversidade no ambiente escolar, especialmente com alunos que apresentam deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Isso torna a implementação de práticas inclusivas dependente da formação continuada, da pesquisa educacional e da reflexão crítica sobre a prática docente.

Segundo Franco (2015), para que uma prática docente seja considerada pedagógica, ela necessita de dois movimentos fundamentais: a reflexão crítica do professor sobre sua própria ação e a consciência das intencionalidades que a orientam. Trata-se, portanto, de ações carregadas de intenção e organizadas para concretizar expectativas educacionais, exigindo do professor reflexão contínua e ajustes de rota para atingir os fins propostos. Leite (2012) complementa essa visão ao definir as práticas pedagógicas como a mediação concreta planejada e desenvolvida pelo professor, abrangendo decisões específicas sobre os objetivos de ensino, a organização dos conteúdos, a escolha das atividades e os procedimentos de avaliação

Ferreira (2010) argumenta que a inclusão vai além da simples presença física do aluno em sala de aula, exigindo a efetiva participação e o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o professor precisa repensar seus métodos de ensino, flexibilizar as atividades, adaptar o currículo e, sobretudo, construir um ambiente de respeito e acolhimento das diferenças.

A inclusão escolar representa um processo de transformação ampla da cultura, das políticas e das práticas institucionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento e o convívio de todos os envolvidos no ambiente educativo. Sob essa perspectiva, não se trata apenas de adaptar o ensino para determinados estudantes, mas de repensar coletivamente as ações pedagógicas e de gestão, de modo a reconhecer e valorizar a diversidade presente na escola (Mantoan, 2003).

A Educação Física opera a inclusão escolar por meio de uma transformação em sua própria concepção, que se materializa em aspectos atitudinais e procedimentais (Chicon, 2008). O trabalho inclusivo na área exige que o professor modifique a forma tradicional de

"olhar" o aluno com deficiência ou autismo, focando em suas capacidades e potencialidades, e não em suas limitações (Fiorini; Manzini, 2016).

Castellani Filho (2005) defende que a Educação Física escolar, para ser inclusiva, deve romper com modelos tradicionais e excludentes, propondo práticas que valorizem a diversidade e promovam a construção coletiva do conhecimento. A inclusão, nesse sentido, é um processo de transformação da própria prática pedagógica e da concepção de Educação Física.

2.2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Historicamente, a compreensão social da deficiência foi marcada por uma perspectiva médico-clínica, que interpretava a condição como uma patologia ou anormalidade inerente ao indivíduo (Januzzi, 2004). Um importante ponto de virada nesse modo de pensar ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, em decorrência do grande contingente de veteranos que retornaram com deficiências adquiridas, somado à repulsa global diante das políticas eugenistas do regime nazi-fascista, responsáveis pelo extermínio de milhares de pessoas com deficiência. A partir desse contexto, consolidou-se gradualmente a ideia de que a deficiência não se restringe a um grupo minoritário, mas constitui uma possibilidade humana universal, exigindo respostas sociais e políticas voltadas à reabilitação, à garantia de direitos e à cidadania (Januzzi, 2004; ONU, 1948).

Paralelamente a essa mudança de paradigma, o desenvolvimento das ciências médicas, psicológicas e neurocientíficas, sobretudo na segunda metade do século XX, possibilitou uma compreensão mais detalhada e precisa de diferentes condições. Transtornos antes pouco conhecidos ou diagnosticados, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), passaram a ser identificados e estudados de forma mais consistente (Kapp, 2020).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado, principalmente, por dificuldades na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos (Teixeira *et al.*, 2010). Historicamente, o conceito de autismo é recente. Antes de ser reconhecido como uma categoria diagnóstica própria em 1980, os comportamentos associados ao autismo eram frequentemente interpretados como uma forma de esquizofrenia infantil (Soares; Brito, 2024).

Atualmente, o diagnóstico de TEA, conforme o DSM-5, baseia-se na presença de déficits em dois domínios centrais: Déficits persistentes na comunicação social e na interação

social; Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023).

Para capturar a variabilidade dentro do espectro, o DSM-5 introduziu especificadores de gravidade (Nível 1: Exigindo apoio; Nível 2: Exigindo apoio substancial; Nível 3: Exigindo apoio muito substancial). Estes níveis não são rótulos fixos para o indivíduo, mas sim uma avaliação funcional do grau de suporte necessário em cada um dos dois domínios sintomáticos (American Psychiatric Association, 2023).

É fundamental entender o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento, cujas bases são estabelecidas no cérebro em formação e estão presentes desde a primeira infância. Os sintomas podem não se manifestar plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas do indivíduo. Esta perspectiva se alinha ao conceito de neurodiversidade, que enquadra o TEA não como uma doença a ser curada, mas como uma variação natural do funcionamento neurológico humano, com suas próprias forças e desafios (OMS, 2022).

Embora a genética seja predominante, ela não explica 100% do transtorno. Fatores ambientais, especialmente durante os períodos pré-natal e perinatal, podem interagir com a suscetibilidade genética e modular o risco de desenvolver TEA (OMS, 2022).

No Brasil, a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco histórico na consolidação dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, essa legislação reconhece oficialmente o autismo como uma deficiência, assegurando às pessoas com TEA o acesso às mesmas garantias legais previstas às demais pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Dentro do contexto escolar, essas características podem representar obstáculos à plena participação dos alunos, especialmente em atividades coletivas e dinâmicas como as aulas de Educação Física. O estudo de Teixeira *et al.* (2010) destaca que a produção científica brasileira sobre o TEA, entre 2002 e 2009, concentrou-se fortemente em programas de intervenção, evidenciando a importância do suporte especializado para promover o desenvolvimento global desses indivíduos.

A importância de compreender essa condição se evidencia grandemente ao observar os dados escolares no contexto brasileiro, onde os levantamentos do Censo Escolar apontam um aumento significativo e constante nas matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o Censo da Educação Básica (Brasil, 2025), entre 2023 e 2024 houve um crescimento de 44,4%, passando de 636.202 para 918.877 matrículas. O avanço é ainda

mais expressivo quando comparado aos anos anteriores: em 2022, havia aproximadamente 400 mil estudantes com TEA matriculados, enquanto em 2017 esse total não alcançava 100 mil (Tenente, 2024; 2019).

No campo da Educação Física, a inclusão requer uma mudança profunda na forma de compreender o ensino e os próprios estudantes. Mais do que adaptar atividades, é preciso repensar atitudes e procedimentos pedagógicos, construindo práticas que valorizem as capacidades, o ritmo e as especificidades de cada aluno. Essa perspectiva implica desenvolver experiências que estimulem dimensões motoras, sociais e cognitivas, criando situações reais de integração e participação. Assim, o foco desloca-se das limitações para as potencialidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e demais deficiências, consolidando uma Educação Física verdadeiramente inclusiva (Silva; Prefeito; Toloí, 2019; Chicon, 2008; Fiorini; Manzini, 2016).

Além disso, estratégias metodológicas como o uso de pistas visuais, rotinas estruturadas, instruções claras e a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) são essenciais para a organização de práticas pedagógicas eficazes para alunos com TEA (Brasil, 2008; Silva; Prefeito; Toloí, 2019). Essas estratégias favorecem a previsibilidade das atividades e reduzem a ansiedade, permitindo que o aluno se sinta mais seguro e confortável para participar (Silva; Prefeito; Toloí, 2019).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, a fim de compreender as práticas pedagógicas de inclusão de alunos com TEA.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado (principalmente livros, artigos científicos e outros documentos), com o objetivo de analisar e discutir contribuições teóricas existentes sobre determinado tema. Para o autor, esse tipo de pesquisa se caracteriza por permitir ao pesquisador conhecer e compreender o estado atual do conhecimento sobre um assunto, identificar lacunas, discutir conceitos e fundamentar teoricamente o trabalho.

Opta-se por essa abordagem devido à necessidade de interpretar, em profundidade, os significados atribuídos pelos professores às suas práticas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para a realização do presente trabalho, a busca do material bibliográfico foi efetuada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estabeleceu-se um corte temporal entre os anos de 2015 e 2025, período justificado pela promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Salientamos que a estratégia de busca foi definida visando equilibrar a especificidade e a sensibilidade na recuperação dos artigos. Para isso, foram realizados testes preliminares no Portal de Periódicos da CAPES. Uma busca inicial combinando os três eixos da pesquisa (utilizando os termos “transtorno do espectro autista” AND “práticas pedagógicas” AND “educação física”) demonstrou ser excessivamente restritiva. Esta combinação recuperou apenas 9 publicações, um número considerado insuficiente para fornecer um panorama abrangente sobre o tema e responder à pergunta de pesquisa desta revisão.

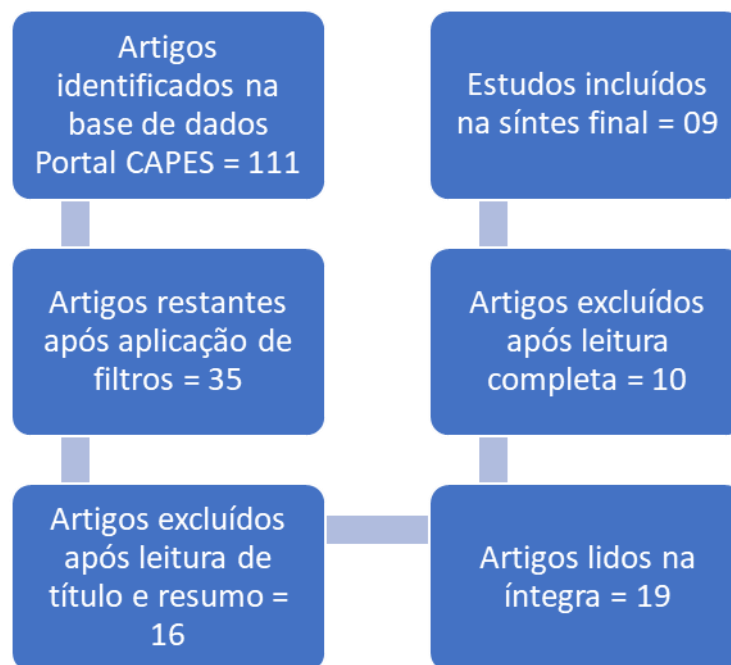
A estratégia de busca foi redefinida visando priorizar a sensibilidade em detrimento da especificidade inicial. A primeira tentativa revelou-se excessivamente restritiva, retornando um número insuficiente de publicações para uma análise consistente. Entende-se que o termo 'práticas pedagógicas' pode não constar explicitamente nos metadados de todos os trabalhos relevantes, sendo frequentemente substituído por terminologias correlatas como estratégias de ensino, intervenções ou atividades inclusivas.

Diante disso, optou-se por uma estratégia de busca mais sensível, utilizando a combinação dos dois eixos centrais da investigação: “transtorno do espectro autista” AND “educação física”. Essa ampliação do escopo assegurou a exaustividade do levantamento

bibliográfico no Portal da CAPES, garantindo que a triagem da temática “práticas pedagógicas” fosse realizada posteriormente, de forma qualitativa e minuciosa, através da leitura dos títulos, resumos e textos completos, evitando assim o viés de exclusão automática de obras pertinentes.

O processo de seleção dos estudos seguiu critérios rigorosos, sendo incluídos apenas artigos científicos publicados em língua portuguesa, revisados por pares e disponíveis na íntegra com acesso gratuito. Foram excluídos trabalhos como teses, dissertações, livros e capítulos de livros, além de artigos que, após análise, não abordavam diretamente a temática central da pesquisa.

Figura 1. Fluxograma de buscas.



Fonte: elaboração própria (2025).

O processo de refinamento da amostra seguiu critérios rigorosos de inclusão e exclusão para garantir a coerência com o objeto de estudo. Na etapa de leitura de títulos e resumos (n=35), foram excluídos 16 trabalhos que, apesar de abordarem exercícios físicos, não se situavam no contexto escolar ou possuíam viés estritamente clínico/terapêutico, distanciando-se da perspectiva pedagógica da Educação Física Escolar.

Na fase subsequente, onde ocorreu a leitura na íntegra (n=19), outros 10 artigos foram descartados. Os critérios para esta exclusão final foram: (a) ausência de descrição clara de estratégias ou práticas docentes; (b) foco exclusivo na formação de professores sem conexão direta com a intervenção prática; ou (c) revisões de literatura que não dialogavam com a realidade brasileira.

Assim, os 9 artigos que compõem a amostra final foram selecionados por atenderem integralmente ao critério de pertinência temática: todos abordam diretamente a tríade: “Aluno com TEA”; “Aulas de Educação Física Escolar”; e “Práticas Pedagógicas”, oferecendo dados empíricos ou teóricos que respondem aos objetivos específicos desta pesquisa sobre desafios, estratégias e potencialidades da inclusão.

Por fim, os artigos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo temática de acordo com Bardin (2011), segundo o autor esse processo deve ocorrer em três fases: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados/Inferência.

Neste trabalho, a primeira fase consistiu na organização e sistematização do material coletado. Ou seja, após a seleção final dos 9 artigos, realizou-se um novo processo de leitura do corpus da amostra. O objetivo foi apreender as ideias centrais de cada texto sistematizadas em uma matriz de síntese (apresentada no Quadro 1), destacando autores, objetivos e metodologias.

Na etapa de “Exploração do material” procedeu-se à categorização dos dados buscando identificar os trechos significativos dos artigos que abordavam especificamente a intervenção pedagógica. Os recortes textuais foram agrupados por semelhança temática, o que permitiu a emergência de duas grandes categorias analíticas que estruturam a seção de resultados deste trabalho. Na terceira fase, os dados categorizados foram submetidos à análise crítica com as informações brutas sendo interpretadas à luz da literatura acadêmica e da legislação vigente.

Importante dizer que ao longo da elaboração e revisão deste trabalho, foi empregada a ferramenta de inteligência artificial Chat GPT, utilizada apenas como suporte técnico voltado à revisão linguística. Seu uso restringiu-se à correção ortográfica e gramatical, bem como ao aprimoramento da clareza e coesão textual.

4. RESULTADOS

A presente seção dedica-se à apresentação e análise dos resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica detalhada na metodologia. Conforme o processo de busca e seleção, foram identificados nove artigos que compõem a amostra final da pesquisa. Para iniciar a exposição dos achados, o Quadro 1 oferece uma visão panorâmica destes estudos, sintetizando

informações essenciais de cada publicação, como autores, ano, metodologia empregada e o objetivo principal.

Quadro 1. Artigos selecionados pertencentes a amostra final.

Autores e ano	Metodologia	Objetivo
Kistt; Gonçalves (2021)	Revisão narrativa	Traçar pistas ao trabalho de professores de Educação Física que desenvolvem sua profissão com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
Santos; Costa; Sales (2023)	Revisão integrativa	Relacionar habilidades e estratégias evidenciadas na literatura que são eficientes para o desenvolvimento de crianças com TEA no âmbito da Educação Física Escolar.
Barbosa; Lima; Viana; Boaventura; Silva; Monego (2024)	Revisão narrativa	Analisar a produção científica nacional sobre as intervenções realizadas por Profissionais de Educação Física escolar com crianças apresentadas com TEA, destacando as abordagens mais frequentes e os resultados ocorridos.
Oliveira; Henrique (2023)	Pesquisa bibliográfica	Investigar a produção de conhecimento no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscando a intersecção com os estudos sobre a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com a Educação Física (EF).
Dias; Costa (2024)	Pesquisa bibliográfica	Pesquisar produções acadêmicas a fim de encontrar tais estratégias, e com os resultados encontrados realizar um quadro expositivo para melhor compará-las.
Barbosa; Gallina; Nunes (2022)	Pesquisa qualitativa utilizando questionário.	Verificar qual a importância das aulas de Educação Física para crianças com TEA a partir da percepção dos seus pais/responsáveis.
Falcão; Stelko-Pereira; Alves (2021)	Estudo transversal, com abordagem analítica utilizando entrevistas estruturadas.	Identificar a participação em bullying de estudantes com TEA, de acordo com eles mesmos, seus pais e seus professores de educação física (EF), bem como analisar o quanto conhecem a respeito do fenômeno.

Teixeira; Daronco (2022)	Pesquisa bibliográfica	Informar e auxiliar os profissionais na inclusão dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física.
Sousa (2019)	Relato de experiência	Relatar os conhecimentos construídos e adquiridos através do estágio na educação infantil, especificamente em uma turma que possuía um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: elaboração própria (2025).

4.1. Estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física voltadas a alunos com TEA

Embora tenhamos uma amostra de nove trabalhos, nem todos se aprofundam em descrever estratégias pedagógicas práticas. Alguns artigos são mais adequados para a discussão do panorama geral ou dos desafios. Portanto, para este tópico, focaremos nos trabalhos que oferecem subsídios diretos à prática docente.

Dentro da literatura analisada, embora em grande parte composta por revisões que apontam a carência de pesquisas empíricas, converge na recomendação de um conjunto de estratégias pedagógicas para qualificar a inclusão de alunos com TEA. Tais estratégias perpassam a adaptação da comunicação e do ambiente, a escolha de metodologias de ensino específicas e a seleção de conteúdos diversificados.

Um dos pilares para a inclusão efetiva é a estruturação da comunicação e do ambiente de aula. Os estudos de Dias, Costa (2024) e Sousa (2019) destacam a importância do uso de recursos e apoios visuais, como imagens, cartões ou vídeos, para auxiliar na compreensão das tarefas e na antecipação das atividades, o que pode reduzir a ansiedade do aluno.

Dias, Costa (2024) e Teixeira, Daronco (2022) argumentam que a comunicação do professor deve ser clara, direta e objetiva, com instruções curtas e em tom de voz baixo e constante. Além disso, a criação de rotinas previsíveis para o início, desenvolvimento e fim da aula, assim como a organização de um ambiente com menos estímulos sonoros e visuais dispersos, também são apontadas como cruciais para a segurança e o engajamento do estudante (Dias; Costa, 2024).

No que se refere às metodologias de ensino, a modelagem (demonstração da atividade) é uma estratégia fortemente recomendada, seja executada pelo professor, por um colega ou por meio de vídeo (Dias; Costa, 2024). A mediação pedagógica também se beneficia do uso de

reforço positivo e do conhecimento dos interesses do aluno, utilizando seus temas de hiperfoco como uma via para introduzir e contextualizar as práticas corporais (Dias; Costa, 2024; Sousa, 2019).

Além disso, a promoção de atividades em duplas ou pequenos grupos, caracterizando uma intervenção mediada por pares, é vista como uma forma de estimular a interação social (Dias; Costa, 2024). Para além do aspecto técnico, a construção de um vínculo afetivo baseado na confiança entre professor e aluno é fundamental, como demonstra o relato de experiência de Sousa (2019), onde a aproximação gradual e afetiva foi chave para a participação do aluno.

Quanto aos conteúdos, os artigos indicam um leque variado de possibilidades. A revisão de Barbosa *et al.* (2024) aponta para os benefícios de intervenções com jogos e brincadeiras, atividades aquáticas, práticas rítmicas, exercícios com trampolins e equoterapia. A música surge como uma ferramenta potente, capaz de engajar e promover a interação, especialmente quando aliada a materiais lúdicos, visuais e coloridos (Sousa, 2019).

A abordagem da psicomotricidade é igualmente sugerida como um referencial teórico-prático valioso, por visar o desenvolvimento integral do indivíduo (Sousa, 2019). Por fim, Santos, Costa e Sales (2024) reforçam a importância de programas motores com atividades de intensidade moderada a vigorosa, desmistificando a ideia de que as práticas para alunos com TEA devam ser sempre de baixa intensidade.

Em síntese, os achados indicam que as estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão do aluno com TEA demandam uma abordagem diversificada. Elas se iniciam na estruturação da comunicação e do ambiente, com ênfase em apoios visuais e rotinas previsíveis. Perpassam por metodologias de ensino que priorizam a mediação (seja pela modelagem, pelo uso de pares ou pelo reforço positivo) e a construção do vínculo afetivo. Por fim, abrangem uma seleção de conteúdos diversa, que utiliza desde jogos, música e atividades rítmicas até programas motores de intensidade variada, tendo a psicomotricidade como um referencial teórico-prático de destaque.

4.2. Desafios e potencialidades relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF voltadas a alunos com TEA

A análise dos artigos selecionados revela que a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física se constitui como um processo dialético, marcado por desafios significativos (Barbosa; Gallina; Nunes, 2022; Kistt; Gonçalves, 2021), mas também por um enorme potencial de desenvolvimento (Barbosa *et al.*, 2024; Santos; Costa; Sales, 2023; Sousa,

2019). Compreender essa dualidade é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que sejam, de fato, inclusivas e eficazes.

Um dos desafios mais proeminentes é o despreparo docente, uma questão que aparece de forma consensual nos estudos (Barbosa; Gallina; Nunes, 2022; Kistt; Gonçalves, 2021; Santos; Costa; Sales, 2023; Teixeira; Daronco, 2022). O sentimento de não estar preparado para lidar com as especificidades do TEA, muitas vezes por uma formação deficitária, pode resultar em insegurança e na manutenção de práticas pouco flexíveis (Kistt; Gonçalves, 2021; Teixeira; Daronco, 2022). A percepção dos pais também corrobora essa visão, ao indicarem a qualificação dos profissionais como um dos principais entraves para uma inclusão de maior qualidade (Barbosa; Gallina; Nunes, 2022).

Somam-se ao despreparo docente as barreiras de ordem atitudinal e ambiental. A alta vulnerabilidade de alunos com TEA a situações de bullying é um ponto crítico, sendo eles identificados como vítimas por múltiplos informantes: eles mesmos, seus pais e professores (Falcão; Stelko-Pereira; Alves, 2021). Além da violência explícita, a exclusão pode se manifestar de formas mais sutis, como em contextos excessivamente competitivos onde o aluno é preterido pelos colegas (Barbosa; Gallina; Nunes, 2022). O próprio ambiente da Educação Física, muitas vezes caracterizado pela agitação e por múltiplos estímulos sonoros e visuais, pode se tornar uma barreira sensorial, gerando desconforto e a necessidade de afastamento por parte do aluno (Kistt; Gonçalves, 2021; Sousa, 2019).

Apesar desses obstáculos, os estudos são unânimes em apontar o imenso potencial da Educação Física como ferramenta para o desenvolvimento integral do aluno com TEA (Barbosa *et al.*, 2024; Barbosa; Gallina; Nunes, 2022; Santos; Costa; Sales, 2023; Sousa, 2019). A percepção dos pais é um forte indicativo desse potencial, ao reconhecerem as aulas como importantes para o desenvolvimento motor, cognitivo e social, além de serem uma fonte de alegria e motivação para seus filhos (Barbosa; Gallina; Nunes, 2022). Essa visão é reforçada por trabalhos de revisão que indicam que intervenções por meio de atividades físicas podem promover avanços na comunicação, melhorias no progresso motor e nas capacidades cognitivas e emocionais, além da redução de comportamentos estereotipados e agressivos (Barbosa *et al.*, 2024; Santos; Costa; Sales, 2023).

De forma mais específica, a Educação Física se apresenta como um espaço privilegiado para o trabalho em duas áreas centrais para o aluno com TEA: a interação social e a motricidade (Barbosa; Gallina; Nunes, 2022; Santos; Costa; Sales, 2023; Sousa, 2019). As aulas, por sua natureza coletiva, podem ser planejadas para estimular a comunicação e a cooperação entre os pares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais. No campo motor, a

disciplina atua diretamente sobre as dificuldades de coordenação, equilíbrio e expressão corporal que podem estar presentes, auxiliando no desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais e na consciência corporal (Santos; Costa; Sales, 2023). Nesse sentido, a abordagem da psicomotricidade, que visa a integração dos aspectos motores, cognitivos e afetivos, é um caminho teórico e prático potente para explorar essa totalidade do sujeito (Sousa, 2019).

Portanto, os achados consolidam a Educação Física como um componente de profundas contradições para a inclusão do aluno com TEA. Ela se revela, simultaneamente, como um espaço de risco e de oportunidade. O risco materializa-se em barreiras concretas: o despreparo docente, que gera insegurança pedagógica, as barreiras atitudinais, que expõem os alunos a situações de bullying e exclusão em práticas competitivas, e as barreiras sensoriais, onde o ambiente de aula, por sua natureza agitada, pode gerar sobrecarga e desconforto.

Em contrapartida, as potencialidades são igualmente evidentes. A disciplina é apontada como um vetor chave para o desenvolvimento de duas áreas centrais do transtorno, a interação social e a motricidade, sendo ainda reconhecida pelos pais como fonte de alegria e motivação. Fica explícito, assim, que a superação dos desafios, principalmente pela via da qualificação docente e da construção de uma cultura escolar empática, é a condição indispensável para que o enorme potencial da Educação Física se concretize, transformando-a de um espaço de vulnerabilidade em um pilar para o desenvolvimento pleno do aluno com TEA.

5. DISCUSSÃO

A intensificação recente das publicações acadêmicas sobre práticas inclusivas na Educação Física Escolar voltadas a estudantes com TEA, evidenciada pelos resultados deste estudo, indica uma possível relação entre o avanço das políticas públicas de inclusão, especialmente a consolidação da LBI (2015), e o aumento da produção científica na área. Contudo, a análise mais detalhada dos achados revela que, apesar do crescimento teórico e normativo, ainda persiste um descompasso significativo entre as diretrizes legais, o

conhecimento produzido na academia e a efetivação dessas orientações no cotidiano pedagógico das escolas.

Serra (2017) aponta que a inclusão imposta sob a força da lei, sem a devida preparação e transformação da cultura escolar, frequentemente gera conflitos e resistências, levando a uma judicialização de questões que deveriam ser resolvidas pedagogicamente. Essa demora na consolidação não é meramente burocrática, mas sintomática de desafios estruturais profundos. Santos *et al.* (2025) reforçam essa crítica ao identificar que a resistência dos educadores (muitas vezes ligada à formação insuficiente), a inadequação da infraestrutura escolar e a persistente escassez de recursos financeiros e materiais funcionam como barreiras significativas que impedem a tradução da lei em prática inclusiva eficaz.

Guimarães *et al.* (2024) complementam essa visão, destacando a persistente distância entre a teoria política e a prática escolar, argumentando que a superação dessa lacuna exige não apenas leis, mas um investimento contínuo em formação docente adequada, recursos e, crucialmente, na promoção de uma cultura escolar genuinamente inclusiva que envolva toda a comunidade.

O desafio mais proeminente identificado nos resultados é o despreparo docente, corroborado pela percepção dos pais. Este achado não é novo e materializa as preocupações já apontadas por autores como Darido e Rangel (2013) e Ferreira (2010), que questionam a suficiência da formação inicial para lidar com a diversidade. Os resultados demonstram que, uma década após a LBI, a insegurança docente ainda é um entrave central, indicando que a formação continuada não tem sido suficiente para suprir essa lacuna.

Diversas revisões sistemáticas apontam que a formação inicial, mesmo quando contempla disciplinas específicas como Educação Física Adaptada, não tem garantido que os professores se sintam seguros ou possuam as competências necessárias para atuar na inclusão de alunos com TEA (Grossi; Grossi; Grossi, 2020; Dalanesi; Lopes Junior, 2025; Cabral *et al.*, 2016). Mesmo docentes que cursaram tais disciplinas relatam despreparo, evidenciando que a abordagem nos cursos de graduação ainda é, frequentemente, superficial, teórica e generalista, sem aprofundar nas especificidades do TEA ou em estratégias pedagógicas práticas (Grossi; Grossi; Grossi, 2020; Dalanesi; Lopes Junior, 2025; Poker; Mello, 2016).

Essa lacuna formativa reflete-se no desconhecimento docente sobre as características do TEA, suas potencialidades e metodologias de intervenção eficazes (Grossi; Grossi; Grossi, 2020; Dalanesi; Lopes Junior, 2025). As diretrizes curriculares, por vezes vagas, não especificam claramente os conhecimentos necessários, e a articulação entre a teoria aprendida

na graduação e a prática no chão da escola permanece deficitária (Cabral *et al.*, 2016; Poker; Mello, 2016).

Para superar esse quadro, a formação inicial precisaria incorporar, de forma mais robusta, conhecimentos sobre o TEA, o uso de tecnologias assistivas (TA), Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), métodos de intervenção baseados em evidências (como TEACCH e PECS), a elaboração de currículos funcionais e Planos Educacionais Individualizados (PEI), além de fomentar a capacidade de trabalho colaborativo entre professores, especialistas e famílias (Grossi; Grossi; Grossi, 2020; Poker; Mello, 2016).

De forma mais grave, os achados indicam que as barreiras atitudinais seguem presentes e ativas. Para além das limitações estruturais e da falta de recursos materiais, a literatura aponta que as barreiras atitudinais constituem, talvez, o entrave mais difícil de ser transposto na inclusão escolar. Diferente das barreiras físicas, que são visíveis e palpáveis, as atitudinais são silenciosas e se manifestam através de preconceitos, estigmas e baixas expectativas em relação à capacidade de aprendizagem do aluno com TEA. Conforme alertam Silva e Diniz (2015) e Oliveira e Santos (2017), muitos educadores e a própria comunidade escolar ainda operam sob uma lógica de integração, onde o aluno deve se adequar à escola, e não de inclusão.

Essa postura reverbera diretamente na socialização. Estudos reforçam que estudantes com TEA são significativamente mais suscetíveis a serem vitimizados por bullying em comparação com seus pares neurotípicos ou com outras deficiências (Oliveira; Schmidt, 2023; Araújo *et al.*, 2024). Relatos autobiográficos, como os analisados por Oliveira e Schmidt (2023), expõem a crueldade dessa realidade, detalhando experiências de ofensas verbais diretas, agressões físicas e bullying indireto, como o isolamento social sistemático.

Nas aulas de Educação Física, onde o corpo e a habilidade estão em evidência, essa cultura do desempenho motor agrava o cenário: quando o professor subestima o aluno, acreditando que ele não é capaz de realizar as atividades propostas, ele cria uma barreira invisível que impede a participação (Silva; Diniz, 2015). Como apontam Barbosa, Gallina e Nunes (2022), essa exclusão muitas vezes não é explícita, ocorrendo quando o aluno é sistematicamente preterido na escolha de times ou deixado à margem das atividades competitivas, evidenciando que a barreira atitudinal reside não apenas na rejeição direta, mas na indiferença à presença do outro

Soma-se a isso a barreira sensorial: o ambiente da Educação Física, com múltiplos estímulos, conflita diretamente com as características do TEA (Kistt; Gonçalves, 2021). Isso sugere que o modelo de aula tradicional, muitas vezes focado no desempenho e na agitação

coletiva, é inerentemente hostil ao aluno com hipersensibilidade, exigindo a transformação da prática pedagógica (Chicon, 2008; Kistt; Gonçalves, 2021).

Oliveira *et al.* (2023) demonstraram, por meio de um estudo de intervenção em aulas de Educação Física, que a aplicação sistemática de Práticas Baseadas em Evidências (PBEs), como o uso de reforçamento positivo, o oferecimento de ajudas ou pistas (prompts), a modelagem e o uso de apoios visuais, resultou em um aumento significativo no tempo de engajamento e na frequência de interações sociais dos alunos com TEA.

Haussler, Silva e Pinheiro Júnior (2025) destacam a relevância de modelos como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o programa TEACCH, que enfatizam a organização do ambiente e a previsibilidade das rotinas. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) também emerge como fundamental para apoiar alunos com dificuldades na fala. Benitez et al. (2017) ressaltam a importância da presença e articulação do professor de educação especial (PEE) para um planejamento mais sistemático e individualizado, que vá além da simples flexibilização curricular.

Portanto, o cenário atual revela que os desafios a serem enfrentados e perpassados na próxima década não se restringem mais à garantia do acesso direito já consolidado pela legislação mas referem-se à qualidade da permanência. O grande obstáculo futuro reside na superação do modelo assistencialista, que se contenta com a socialização passiva do aluno com TEA, para alcançar um modelo efetivamente pedagógico. Isso exige enfrentar a lacuna entre a teoria acadêmica e o "chão da escola", desconstruindo a cultura do "não saber fazer" justificada pela falta de formação (Santos; Costa; Sales, 2023).

A verdadeira inclusão só ocorrerá quando a barreira do conhecimento for rompida por meio de investimentos robustos em formação continuada e estrutura, permitindo que as práticas pedagógicas sejam intencionais, planejadas e institucionalmente amparadas, deixando de ser apenas improvisos de boa vontade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física escolar, voltadas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os resultados confirmaram que a inclusão do aluno com TEA na Educação Física é um processo complexo, permeado por desafios significativos, mas também repleto de potencialidades. Dentre as estratégias pedagógicas apontadas como eficazes, destacam-se a

estruturação da comunicação e do ambiente por meio de apoios visuais e rotinas previsíveis, a clareza nas instruções, a mediação por pares, a utilização dos interesses específicos do aluno (hiperfoco) e a construção de um vínculo afetivo.

No entanto, a pesquisa evidenciou a persistência de desafios consideráveis. O despreparo docente, frequentemente associado a lacunas na formação inicial, emerge como um dos principais obstáculos, gerando insegurança e dificultando a adoção de práticas inovadoras. Somam-se a isso as barreiras atitudinais, manifestadas pelo bullying e pela exclusão sutil em ambientes competitivos, e as barreiras sensoriais, inerentes a um ambiente de aula muitas vezes agitado e com múltiplos estímulos.

Outro ponto crítico identificado foi a notável carência de pesquisas empíricas que investiguem a aplicação dessas estratégias no cotidiano escolar. Apesar disso, o potencial da Educação Física foi amplamente reconhecido, tanto pela literatura quanto pela percepção dos pais, como um espaço fundamental para o desenvolvimento motor, social, cognitivo e afetivo do aluno com TEA, além de fonte de motivação e bem-estar.

Diante do exposto, este estudo reforça a necessidade de transformações na prática pedagógica da Educação Física, superando modelos excessivamente focados na competição e no desempenho padronizado, em favor de abordagens mais flexíveis, individualizadas e que valorizem a diversidade. Para a formação docente, aponta-se a urgência de reformular os currículos de graduação, incorporando conhecimentos específicos sobre o TEA e metodologias inclusivas, bem como a necessidade de investir em programas de formação continuada robustos e contextualizados. No âmbito das políticas educacionais, evidencia-se a distância entre a legislação e a prática, sendo crucial garantir maior suporte às escolas (recursos materiais, formação, profissionais de apoio) e mecanismos mais eficazes de acompanhamento da implementação das políticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023

ARAÚJO, Jairan Roberto dos Santos; BARRETO, Laura Amélia Fernandes; OLIVEIRA, Ana Karoliny Freitas de; CERQUEIRA, Lindalva do Remedio Oliveira; SANTOS, Ademar Alves dos; SILVA, Julio Castro da; AGUIAR, Cleonete Martins de; ARAÚJO, Bruna Santos; OLIVEIRA, Ricardo Furtado de. Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e as práticas para a minimização do bullying no ambiente escolar. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)**, v. 29, p. 47-51, 2024.

BARBOSA, Lucas; GALLINA, Isadora; DA CUNHA NUNES, Camila. Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 1, p. 16, 2022.

BARBOSA, Dariane Lima; LIMA, Shirlen Soares de; VIANA, Joaquim Albuquerque; BOAVENTURA, Alessandra Bárbara César de Freitas; SILVA, Maria Regiane Ferreira da; MONEGO, Estela Aita. Atuação do professor de Educação Física escolar com crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 12, p. e27131247595, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITEZ, Priscila; GOMES, Máyla; BONDIOLI, Ricardo; DOMENICONI, Camila. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 11 out. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

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; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CABRAL, José Francisco Ribeiro; OLIVEIRA, Renata Aparecida Rodrigues; PEREIRA, Eveline Torres; FERREIRA; Elizângela Fernandes. Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física escolar: que proposta é essa?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 2, 2005.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan./abr. 2008.

DALANESI, Viviane Teles Vidal; LOPES JUNIOR, Jair. Formação docente: desafios frente a escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, p. e30/1-21, 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

DIAS, Graziany Penna; COSTA, Sionara Cristina. Estratégias de ensino para alunos autistas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I. **Educação em Foco**, v. 29, p. e29047, 2024.

FALCÃO, Carla Samya Nogueira; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; ALVES, Dayse Lôrrane Gonçalves. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e217359, 2021.

FERREIRA, Júlio César. **Educação Física e inclusão escolar: reflexões e práticas pedagógicas**. São Paulo: Phorte, 2010.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan.-mar. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 20, n. 1, 2020.

GUIMARÃES, Juçara Aguiar; LIMA, Kátia Maria da Silva; SOUZA, Débora Ribeiro Oliveira; AZEVEDO, Paloma Viana de Almeida Lopes de; CARVALHO, Virgínia Tenório de; ROCH, Adail Pinho da; SILVA, Tiago Costa; FUJIYOSHI, Mirian Roberta dos Santos; PARESCHI, Sheila Costa Silva; CRUZ, Mona Liza Silva; SILVA, Camila Naiara Ferreira da. A inclusão como direito: políticas educacionais e sua implementação nas escolas.

OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, v. 22, n. 10, p. e7511-e7511, 2024.

HAUSSLER, Nathalie Santana Andrade; DA SILVA, Selma Gomes; JÚNIOR, Prisco Fernando Pinheiro. A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ADAPTADAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 6, p. e2293-e2293, 2025.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAPP, Steven. **Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline**. Springer Nature, 2020.

KISTT, Thiely; GONÇALVES, Patrick da Silveira. Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). **Diálogo**, n. 46, p. 01-12, 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MELADO, Karielle Coutinho. INCLUSÃO E AUTISMO: EXPERIÊNCIA DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO. **International Contemporary Management Review**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e191, 2024. DOI: 10.54033/icmrv5n3-029. Disponível em: <https://icmreview.com/icmr/article/view/191>. Acesso em: 23 oct. 2025.

OLIVEIRA, Aline dos Santos; SANTOS, Sidinei Batista dos. Inclusão escolar e Educação Física: barreiras e perspectivas. **Revista Movimento**, v. 23, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SCHMIDT, Carlo. Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias?. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e251469, 2023.

OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MARTINS, Juliana dos Santos; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Adaptações e estratégias baseadas em evidências para aumentar a interação e o engajamento de alunos com TEA nas aulas de educação física. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 18, p. e11209-e11209, 2023.

OLIVEIRA, Juliana de Assis; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. A intersecção entre a Educação Física, a Educação Profissional e Tecnológica e o transtorno do espectro autista na produção de conhecimento da Pós-graduação stricto sensu. **Revista Brasileira da Educação**

Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e16029, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.16029. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16029>. Acesso em: 3 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde**. 11ª revisão. 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 23 out. 2025.

POKER, Rosimar Bortolini; MELLO, Antonio dos Reis Lopes. Inclusão e formação do professor. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 619-624, 2016.

SANTOS, Adilza Raquel Cavalcanti dos; BARBOSA, Albino César de Azevedo; SANTOS, Daniel Ferreira dos; NUNES, Eliane Zompero; MONTEIRO, Flavia da Silva; ALMEIDA, Florisval Iran Carvalho de; LINS, George Henrique Braga; SILVA, Jeane de Abreu; ARANTES, Joseildo Alves de; SILVA, Nielson João Siqueira da. Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: uma análise crítica. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. e7487, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n2-038. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7487>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SANTOS, Maria Clara Clara Alves dos; MAGALHÃES COSTA, Mara Jordana Magalhães Costa Jordana; GOMES SALES, Karen Christie Gomes Sales Christie. HABILIDADES E ESTRATÉGIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR RELACIONADAS AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): REVISÃO INTEGRATIVA. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 30, p. e-74365, 2024. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.74365. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/74365>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão—nº 13.146/2015. **Polêm! ca**, v. 17, n. 1, p. 027-035, 2017.

SILVA, Marcos Antônio da; DINIZ, Josete Maria Ramos. Educação Física inclusiva: desafios e possibilidades na escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, 2015.

PINHEIRO DA SILVA, Isabela Carolina; PREFEITO, Carina Regina; TOLOI, Gabriela Galucci. CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 20, n. 1, 2019. DOI: 10.36311/2674-8681.2019.v20n1.07.p71. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9072..> Acesso em: 24 out. 2025.

SOARES, Vinícius Lacerda Gomes; DE BRITO, Lucelmo Lacerda. Autismo no DSM-5-TR, o que mudou?. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 9, p. e9313946866-

e9313946866, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i11.49227. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/49227>. Acesso em: 23 out. 2025.

SOUSA, Priscilla de Araújo Costa de. Educação Física e inclusão: experiências no estágio supervisionado na educação infantil. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 1, p. 246-265, 2019.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz, MECCA, Tatiana Pontrelli, VELLOSO, Renata de Lima, BRAVO, Riviane Borghesi, RIBEIRO, Sabrina Helena Bandini, MERCADANTE, Marcos Tomanik, PAULA, Cristiane Silvestre de. Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. **Revista Da Associação Médica Brasileira**, v. 56(5), p. 607-614, 2010. DOI: 10.1590/S0104-42302010000500026.

TEIXEIRA, Raquel Pessoa; DARONCO, Luciane Sanchotene Etchepare. Desafios e possibilidades na inclusão de alunos e alunas com TEA nas aulas de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e578111333053-e578111333053, 2022.

TENENTE, Luiza. Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo. **g1**, 2 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2025.

TENENTE, Luiza. Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; aprendizagem ainda é desafio. **g1**, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2025.